

LÍGIA MARIA DE GODOY CARVALHO

**AS ATIVIDADES LÚDICAS E A CRIANÇA COM
PARALISIA CEREBRAL: O JOGO, O BRINQUEDO E A
BRINCADEIRA NO COTIDIANO DA CRIANÇA E DA
FAMÍLIA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS - 1998**



LÍGLIA MARIA DE GODOY CARVALHO

***AS ATIVIDADES LÚDICAS E A CRIANÇA COM
PARALISIA CEREBRAL: O JOGO, O BRINQUEDO E
A BRINCADEIRA NO COTIDIANO DA CRIANÇA E
DA FAMÍLIA***

*Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas*

Orientador: ***Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira***

CAMPINAS

1998

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FEF - UNICAMP**

C253a

Carvalho, Lígia Maria de Godoy

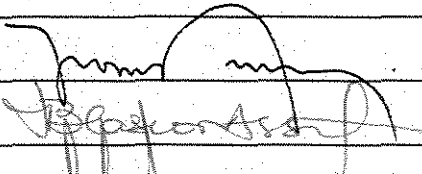
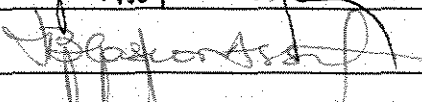

As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família / Lígia Maria de Godoy Carvalho. –Campinas, SP:[s.n.], 1988.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação Física.

1. Deficiência física. 2. Paralisia cerebral nas crianças.
3. Brinquedo. 4. Jogos. 5. Educação Física. 6. Terapia Ocupacional.
I. Ferreira, Júlio Romero. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação Física. III. Título.

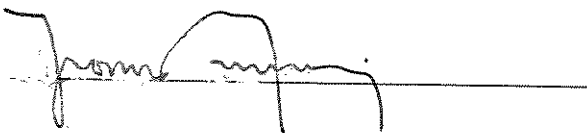
Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado

Membros:	
1	
2	
3	

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Lígia Maria de Godoy Carvalho e aprovada pela Comissão Julgadora em 17 de fevereiro de 1998.

Data: 17 de fevereiro de 1998

Assinatura: _____

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is stylized, with a large, rounded initial 'L' and a series of loops and flourishes that extend to the right.

Dedicatória

Aos meus filhos amados, Thales e Júlia, que acompanharam todo meu esforço, e souberam compreender “a mãe ausente” em tantos momentos importantes de suas vidas.

Ao Fábio, meu companheiro sempre presente, que com sua eterna exigência, soube apoiar, incentivar e estimular a realização deste trabalho.

Aos meus pais e a Vina, minha segunda mãe, que tanto ajudaram ao estarem presente junto aos meus filhos neste momento.

Agradecimentos

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Ana Beatriz Castro Smaira, Cláudia Helena Cerqueira Mármora, Cristina Miaymoto, Matilde Delgado Britez Rigacci, Sandra Prestes Lazzari Smaira, que acompanharam tão de perto o meu esforço, e mostraram atitudes que só podemos esperar dos verdadeiros e grandes amigos.

Aos meus pacientes, que souberam mais do que nunca serem “pacientes” com a sua terapeuta, sempre incentivando e reconhecendo o valor da busca de novos conhecimentos.

Às famílias que participaram da pesquisa, com tanta disponibilidade, e em especial as famílias de F. e de D. que permitiram a minha convivência junto a elas, e tornaram esses momentos tão significativos para nossas vidas.

Aos amigos Sérgio Cavalcanti e Rita de Cássia Cavalcanti, pela constante presença nos momentos mais difíceis, que com afeto e consideração foram meus grandes companheiros.

À Raquel, que no seu silêncio diário, cuidou dos afazeres domésticos como ninguém, e me permitiu produzir esse trabalho.

À professora Robêni Batista, que com toda sua competência e simplicidade, muito me ajudou nas correções, no término deste trabalho.

Finalmente ao Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, que com o seu jeito mineiro de ser, mostrou que orientar é um dom, e que esse dom Deus lhe deu com vontade. Obrigado professor!!!

Sumário

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	1
1. CONCEPÇÕES SOBRE O LÚDICO.....	4
1.1 CONCEITOS.....	4
1.2 AS MANIFESTAÇÕES DO LÚDICO	8
1.2.1 <i>O jogo.....</i>	8
1.2.1.1 <i>Definição e caracterização dos jogos.....</i>	9
1.2.2 <i>Brinquedos e brincadeira.....</i>	20
1.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO, DA BRINCADEIRA E DO JOGO NA INFÂNCIA.....	26
1.4 A EVOLUÇÃO DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	32
1.4.1 <i>A primeira infância.....</i>	33
1.4.2 <i>A fase pré-escolar</i>	37
1.4.3 <i>A fase escolar</i>	44
2. A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL.....	50
2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	50
2.2 DEFINIÇÕES	52
2.3 ETIOLOGIA, QUADRO CLÍNICO E CATEGORIZAÇÃO DOS TIPOS DE PARALISIA CEREBRAL	54
2.4 DISTÚRBIOS ASSOCIADOS.....	60
2.5 A FAMÍLIA E A CRIANÇA COM PC	62

2.6 DAS LIMITAÇÕES ÀS POSSIBILIDADES DE BRINCAR.....	66
3. METODOLOGIA	75
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO.....	76
3.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS - O QUESTIONÁRIO, A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, O DIÁRIO DE PESQUISA E “HISTÓRIAS DE VIDA”.....	80
3.3 AMOSTRA.....	83
3.3.1 Seleção da amostra.....	83
3.3.2 Caracterização da amostra.....	85
3.4 CONDIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	87
3.4.1 Procedimento de análise dos dados do questionário	87
4. AS ATIVIDADES DO COTIDIANO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL.....	90
4.1 ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA.....	90
4.2 ATIVIDADES LÚDICAS.....	94
4.2.1 As relações interpessoais nas atividades lúdicas.....	101
4.2.2 Locais para brincar	104
4.3 ATIVIDADES DE LAZER.....	105
5. JOGANDO, BRINCANDO, PASSEANDO, PINTANDO, FESTEJANDO,	108
5.1 A BONECA RUSSA - MATRIOSKA.....	110
5.1.1 Apresentação	110
5.1.2 Atividades do cotidiano de F.....	111
5.1.3 Na residência de F.....	113
5.1.4 Pós escrito	114
5.1.5 Na residência dos avós maternos de F.	116
5.1.6 Pós-escrito.....	117

5.1.7 <i>No passeio ao shopping center</i>	118
5.1.8 <i>Pós-escrito</i>	120
5.1.9 <i>Reflexões</i>	121
5.2 VAMOS PULAR A FOGUEIRA ?!	126
5.2.1 <i>Apresentação</i>	126
5.2.2 <i>Atividades do cotidiano de D.</i>	127
5.2.3 <i>Na residência de D.</i>	129
5.2.4 <i>Pós-escrito</i>	131
5.2.5 <i>Na escola de D.</i>	134
5.2.6 <i>Pós-escrito</i>	135
5.2.7 <i>Na festa junina da escola.</i>	137
5.2.8 <i>Pós-escrito</i>	138
5.2.9 <i>Reflexões</i>	139
CONCLUSÃO	144
ANEXOS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

Resumo

RESUMO

Este trabalho mostra uma discussão que tem como objetivo verificar a importância das atividades lúdicas no cotidiano da criança com paralisia cerebral, partindo dos seguintes pressupostos: as atividades lúdicas devem estar presente no cotidiano das crianças com paralisia cerebral; nas manifestações lúdicas do brinquedo, da brincadeira e do jogo, a criança com paralisia cerebral revela no seu cotidiano as suas características próprias de brincar e de se desenvolver; o brincar proporciona um contexto no qual a criança pode adquirir e desenvolver habilidades sociais e criar relações com os pais, irmãos e amigos. A metodologia é baseada numa pesquisa de campo que utiliza o questionário e a observação participante para a coleta de dados. A amostra é constituída por sete famílias, nas quais um de seus elementos sofre de paralisia cerebral. Os resultados mostraram que as atividades lúdicas ocorrem na rotina diária dessas crianças e são pré- estabelecidas pela sua família, sofrendo poucas mudanças ou variações dentro desta rotina. As crianças dependem muito, e principalmente de sua família no sentido do suprimento de suas necessidades físicas, de locomoção, de exploração de novos espaços e oportunidades. Em relação às manifestações lúdicas do brinquedo, da brincadeira e do jogo, verifica-se que: o brinquedo convencional não pode atender plenamente às necessidades das crianças com PC, principalmente aquelas com dificuldades motoras severas; nas brincadeiras predominam aquelas do “faz de conta” entre as crianças da fase pré-escolar. As brincadeiras são limitadas em decorrência da variação restrita dos seus tipos, do difícil acesso aos espaços físicos, falta de companheiros para brincar e pouco contato com outras crianças; os jogos se caracterizam como práticas individuais e o caráter de competição se estabelece entre a criança e a máquina, através do uso dos jogos de vídeo game e de microcomputadores, freqüentes entre estas crianças. A limitação física é uma condicionante para a escolha dos tipos de atividades lúdicas, sejam elas de jogo, brincadeira ou de brinquedo. Além disso, determina também dificuldades de acesso aos equipamentos sociais, impedindo a ampliação das suas relações sócio-culturais.

Abstract

ABSTRACT

This issue displays a discussion which aim is to verify the importance of ludic activities in the daily life of a child with cerebral palsy, starting from; the ludic activities must be in the daily life of the children with cerebral palsy; in the ludic manifestations of the toys, of the plays and of the games the child with cerebral palsy shows in their daily life own characteristic in how to play and to develop themselves, the play bestows a context in which the kid can acquire and develop social abilities and create relationships with their parents, brothers and friends; The methodology is based on a research that uses the questionnaire and the participative observation for data collecting. The data are constituted by seven families, in which one of the members suffer from cerebral palsy. The results have shown that the ludic activities occur in the daily routine of these children and are pre-established by their family, suffering few changes or variations inside this routine. The kids are too much dependent, and mainly they depend on their family in the sense of supplying their physical necessities, locomotion, exploration of new spaces and opportunities. Related to the ludic manifestations of the toys and the plays, it is verified that: the conventional toys cannot plainly attend the necessity of the kids with cerebral palsy, mainly the ones with motion difficulties; during the plays, the idea of "make believe" domains among the kids at the age of pre-elementary school. The plays are limited due to the narrow variation of their types, to the difficult access to physical space, lack of companion to play and little contact with other kids; the plays are characterized as individual practices and the kind of competition establishes between the kid and the machine, through the use of video-games and computers, very frequent among these kids. The physical limitation is a conditioner for the choice of the type of ludic activities, games, plays or toys. Moreover, it determines the difficulties of access to the social equipment, blocking the increasing if their cultural and social relations.

Introdução

INTRODUÇÃO

Em 1992 ingressamos no programa de Pós-Graduação Lato-Sensu (especialização) em Educação Física Adaptada, do Departamento de Educação Física da UNICAMP, no qual, para conclusão do curso desenvolvemos uma monografia cujo título era “Brinquedo e Brincadeira: uma chance para a criança com paralisia cerebral.” Nela buscamos compreender, a partir da literatura especializada, as atividades lúdicas enquanto um componente fundamental para o desenvolvimento global das crianças portadoras de paralisia cerebral.

O presente trabalho, aliado à minha prática profissional como terapeuta ocupacional junto a crianças com problemas neurológicos, reflete a necessidade de aprofundamento daqueles conhecimentos teóricos e procura dar continuidade à pesquisa iniciada na especialização, agora num programa de mestrado.

O levantamento dos estudos específicos sobre o lúdico e as crianças portadoras de paralisia cerebral mostrou que eram escassos e insuficientes, o que nos motivou a ir em direção à construção de um conhecimento que pudesse contribuir com este campo de pesquisa.

A atividade lúdica tem sido valorizada e enfatizada como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento motor, intelectual, social e emocional das crianças, sendo considerada, de uma maneira geral, como: atividades espontâneas que propiciam prazer e se constituem, ao mesmo tempo, em um meio de expressão, de interação com os outros e de interiorização dos valores éticos da sociedade.

Ao observarmos uma criança brincando, identificamos que nesta atividade ela coloca em funcionamento todas as suas capacidades, sejam elas motoras, cognitivas e sócio-emocionais, de maneira que as mesmas se integram e produzem uma resposta adequada ao contexto que o brinquedo, a brincadeira ou o jogo exigem. Na criança portadora de paralisia cerebral, as respostas obtidas não acontecem de forma tão harmoniosa, devido aos comprometimentos típicos desta patologia. Todavia, mesmo

reconhecendo que essas crianças têm limitações evidentes, consideramos que as suas necessidades e o desejo de brincar são idênticos ao de qualquer criança.

Neste estudo trabalhamos com as idéias de Huizinga, Callois, Ariès, Wallon, Piaget, os quais demonstram, cada um a sua maneira, o valor que o brinquedo, a brincadeira e o jogo têm, principalmente no início do desenvolvimento humano. Estes autores consideram que as atividades lúdicas são manifestações que surgem na criança, a partir de suas ações frente ao um mundo real e que evoluem até as etapas subsequentes do desenvolvimento, refletindo as capacidades mais complexas de representação mental e sócio-cultural.

Destacamos também Vygotsky, que considera que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido apenas a partir das propriedades naturais do sistema nervoso. Ele defende que *“... as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.”*(Oliveira, 1992; 24)

Vygotsky afirma, em sua concepção do desenvolvimento humano, o valor da mediação cultural e é a partir desta afirmação que nos associamos a ele e podemos identificar que o brinquedo, a brincadeira e os jogos podem ser considerados como instrumentos mediadores para o desenvolvimento sócio-cultural.

As manifestações lúdicas, isoladamente, não são suficientes para garantir eficiência para o desenvolvimento global da criança, caso não esteja associado junto a elas um outro mediador de igual importância, que é o adulto, o companheiro ou qualquer pessoa que, de alguma forma, estabeleça uma relação de interação com ela.

Portanto, é nosso objetivo neste trabalho, investigar como as atividades lúdicas, do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos se manifestam no cotidiano das crianças com paralisia cerebral e de sua família. Mais especificamente, pretendemos verificar como as atividades lúdicas estão inseridas neste contexto, como as relações familiares e sociais se constituem intermediadas pelas ações lúdicas e apontar o papel da atividade lúdica como um instrumento facilitador para o desenvolvimento global da criança PC .

Para a consecução do objetivo proposto, desenvolvemos nosso trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, buscamos mostrar as concepções do lúdico, propostas por diferentes autores, bem como a definição das formas de manifestação da atividade lúdica, representada pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. Ainda neste capítulo, mostramos a importância destas atividades para o desenvolvimento infantil e como elas evoluem ao longo da infância, segundo Wallon, Piaget, Vygotsky e Leontiev.

No segundo capítulo, fazemos considerações gerais a respeito da criança com paralisia cerebral, trazendo as definições e as formas como se apresentam esta patologia. Consideramos também a família, enfatizando seu papel e a maneira como a mesma pode contribuir atuando sobre as necessidades dessas crianças. Para finalizar o capítulo, mostramos, através de exemplos, como as crianças com PC têm possibilidades de brincar mesmo tendo limitações graves.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, em que constam o tipo de pesquisa – qualitativa e estudo de caso – ; os métodos de coleta de dados – questionário, observação participante, diário de pesquisa e “história de vida” – e a constituição da amostra, bem como as condições de realização do estudo.

No quarto capítulo, fazemos uma análise das atividades do cotidiano de sete crianças portadoras de paralisia cerebral, identificadas a partir dos questionários respondidos pelos pais, e que se referem a: atividades da vida diária; atividades lúdicas – as relações interpessoais e os locais para brincar – e as atividades de lazer.

Após a pesquisa de campo realizada no quarto capítulo, selecionamos duas crianças para fazermos os estudos de caso, denominados “A boneca russa - matrioska” e “Vamos pular a fogueira?!”, os quais constituem nosso quinto e último capítulo.

Concepções sobre o lúdico

1. CONCEPÇÕES SOBRE O LÚDICO

1.1 CONCEITOS

Quando iniciamos nossos questionamentos sobre a atividade lúdica, considerávamos que seria uma tarefa fácil respondermos as inquietações que nos surgiam – o que é o lúdico, como se manifesta, onde acontece, quem o realiza, etc, – pois imaginávamos que bastaria termos definido e identificado as diferentes formas de manifestações do lúdico¹ para adquirirmos o esclarecimento de todas as nossas dúvidas. Quando entramos em contato direto com o material bibliográfico da área vimos que esta pressuposição inicial era errônea.

Em nosso estudo verificamos que há uma dificuldade de precisão nas definições relacionadas ao lúdico. A etimologia desta palavra nos mostra que sua derivação vem do latim *ludus*, que significa jogo, divertimento e passatempo. Num sentido figurado significa prazer, brinquedo e gracejo, embora para gracejo o mais correto seja a palavra *iocus*.

Embora, neste momento, já seja possível estabelecermos alguns parâmetros de identificação das diferentes formas da manifestação do lúdico, as palavras, por si só, não são suficientes para esgotar e nos esclarecer as especificidades existentes num campo de atividade tão vasto quanto este.

Pareceu nos então que, para compreendermos a atividade lúdica, seria necessário analisá-la em seu sentido mais amplo.

Enquanto atividade ela nos mostra a existência de uma ação, ou de um fazer que é delimitado pelo espaço e o tempo e, portanto, constitui-se numa forma de desenvolvimento e de conhecimento humano.

¹ No Novo Dicionário Aurélio encontramos lúdico “Referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos...”

Em Huizinga (1993) encontramos no prefácio de seu importante livro, clássico sobre o assunto, a expressão “*homo ludens*” para designar que além de existir no homem a capacidade de raciocinar e fabricar objetos, há uma outra função tão importante quanto as duas primeiras, presente na vida humana, bem como entre os animais, que é o jogo. O jogo aqui entendido enquanto um comportamento lúdico não se limitando apenas à regras estruturadas, e sim como um componente da vida humana, que tem como natureza e significado um fenômeno cultural.

Além de Huizinga, outros estudiosos vão relacionar o componente lúdico com o próprio conceito de cultura. Entre eles encontramos Marcellino que considera o lúdico “... *como um componente da cultura, que se estabelece através das relações sociais.*” (Marcellino, 1990:28)

Para Macedo, a noção de cultura é entendida em sentido amplo, consistindo “... *num conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve.*” (Macedo, 1984:35)

Assim, o lúdico participa da cultura do homem, desde as suas origens mais primitivas, sendo constituído por diversas formas de manifestações criadas pelo próprio homem e perpetuadas ao longo de sua história.

Marcellino, ao estudar a atividade lúdica opta “... *por uma abordagem do lúdico não ‘em si mesmo’, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira, etc...), mas como um componente da cultura historicamente situada.*” (Marcellino, 1990:28)

Continuando esse breve levantamento conceitual sobre a atividade lúdica, julgamos necessário ainda discutirmos outros dois elementos que, ao nosso ver, compõem a totalização deste quadro. São eles o tempo e o espaço.

Ariès, em seu belo livro “História Social da Criança e da Família”, leva-nos ao entendimento do papel dos jogos e os divertimentos nas sociedades antigas. Este historiador nos fala que “... *as crianças do século XVI e XVII participavam, no lugar que lhes cabia entre os outros grupos de idades, das festas sazonais que reuniam*

regularmente toda a coletividade.”(Ariès, 1981:93) Naquela época, os jogos e as festas tinham fundamental importância. Os jogos e os divertimentos eram os principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, mas esse papel aparecia melhor nas grandes festas sazonais e tradicionais. Estas festas envolviam toda a sociedade e nelas as crianças e jovens participavam em pé de igualdade com todos os membros da sociedade.

Ariès afirma que houve um tempo em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. Nesse tempo e nessa sociedade “... o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século.”(Ariès, 1981:94)

Hoje o que verificamos é uma mudança significativa desse quadro, em que se constata uma diminuição da importância dos jogos e festas, em comparação com a sociedade antiga, bem como o crescimento da importância do trabalho.

Assim sendo, na medida em que há o abandono dos jogos pelos adultos em função do trabalho, a diminuição do seu significado enquanto agente integrador de uma coletividade, a atividade lúdica passa a ter um novo sentido para o cotidiano das pessoas. Especificamente para o nosso trabalho, nos deteremos em compreender de que maneira estas mudanças tem influenciado no dia-a-dia das crianças na medida que a atividade lúdica passou a ter um papel secundário na vida social a partir das determinações dos adultos.

Compartilhando as afirmações de Marcellino, constatamos que as crianças estão vivendo um verdadeiro “furto” do componente lúdico de sua infância. Cada vez mais o tempo e o espaço para brincar vem se tornando restrito e condicionado a determinadas “obrigações” impostas às crianças, que acabam por cumpri-las como verdadeiros compromissos de trabalho.

Além disso, os espaços ditos reservados às crianças, principalmente para aquelas que vivem em regiões urbanas, são limitados e construídos a partir de um

planejamento que não respeita e nem reconhece as necessidades presentes em todo o período da infância.

No entanto, frente a esse caos acreditamos que, embora o cotidiano das crianças esteja cada vez mais repleto de obrigações, existe na criança uma força propulsora para a atividade lúdica que a conduz à determinação de um espaço e de um tempo para brincar, mesmo quando as condições externas não são as mais favoráveis.

Cabe ainda salientarmos, quanto ao espaço e tempo, que existe uma distinção entre a manifestação da atividade lúdica na criança e no adulto. Este encontra no lazer o espaço para vivenciar o elemento lúdico, no qual ele busca nesse ‘tempo disponível’, prazer, satisfação, o fazer desinteressado, contrapondo ao campo das obrigações do trabalho, etc...

Marcellino refere que *“... historicamente, a vivência do elemento lúdico da cultura, no lazer, deve ser tão antiga quanto a instauração da obrigação entendida como compromisso, seja de ordem profissional, social ou familiar, nas sociedades humanas.”*(Marcellino, 1990:33) No entanto, considera que à medida em que as sociedades foram passando pelo processo de industrialização e urbanização, foi sendo estabelecida a oposição entre ‘obrigações’ e ‘gozar a vida’.

O conceito de lazer ligado à infância é questionado por autores que estudam o assunto. O próprio Marcellino faz uma análise considerando em que o conceito de lazer se distingue na infância e na vida adulta, clarificando que:

“... isso ocorre pelo peso considerável do aspecto ‘tempo’ na conceituação do lazer, o que pode levar a consideração de sua não aplicabilidade à criança, uma vez que, pelo menos em termos ideais, a infância seria marcada pelo ‘descompromisso’, pela falta de ‘obrigações’, o que implicaria na impossibilidade da contraposição obrigação/lazer e, conseqüentemente, da demarcação de um tempo ‘livre’, ou disponível, para essa faixa etária.”(Marcellino, 1990:54)

Não é nossa pretensão esgotar a discussão das questões que envolvem a atividade lúdica, mas reafirmarmos a sua significativa importância na infância, tempo em

que a criança tem por direito brincar, pois é no brincar que ela consolida o seu instinto natural para a atividade lúdica.

Após essa breve revisão sobre os conceitos de atividade lúdica, julgamos oportuno compreendermos melhor as manifestações que dão corpo e forma à atividade lúdica. Sabemos que não é tarefa fácil descrever todas as manifestações do lúdico e, dado a sua diversidade, demandaria um estudo que vai além de nossa proposta para o presente capítulo.

Optamos por estudar entre as manifestações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira, por julgarmos que estas atividades estão presentes e são constantes no universo da criança.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira fazem parte do cotidiano de qualquer criança, têm um significado fundamental para o seu desenvolvimento global e para a aquisição de habilidades que permitirão estabelecer relações sociais e ambientais, facilitando sua convivência dentro do contexto familiar e social em que vive.

1.2 AS MANIFESTAÇÕES DO LÚDICO

1.2.1 O jogo

Huizinga (1993) refere que o jogo é algo mais antigo que a própria cultura, mas que a pressupõe, vinculada às sociedades humanas. Após analisar a atividade lúdica nos animais, afirma que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo, mas que o jogo constitui uma das principais bases da civilização.

Este mesmo autor afirma que *“... encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos.”* (Huizinga, 1993:6) Na vinculação entre jogo e cultura, Huizinga não o distingue apenas

como um componente, mas destaca o seu caráter básico na cultura que, segundo ele, em suas fases mais primitivas, processa-se fundamentalmente no ambiente do jogo.

Para Huizinga “... *é na sociedade primitiva que verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo.*” (Huizinga, 1993:21)

Umberto Eco, ao analisar criticamente o livro **Homo Ludens** de Huizinga, mostra que “... *o conceito de jogo torna-se co-extensivo ao de cultura em todas as suas formas possíveis.*”(Eco, 1989:275) Para ele, Huizinga não somente afirma que toda cultura dá lugar a manifestações lúdicas ou que ‘o jogo se estabelece logo como forma de cultura’, mas também, uma vez identificadas as características do jogo, chega-se a conclusão de que elas são as mesmas da cultura e que, por conseguinte, a cultura desde a antigüidade manifesta-se como jogo. Além disso, conclui que Huizinga ao buscar o estudo do jogo não o faz no sentido de verificar as suas estruturas constitutivas, de fazer uma teoria do jogo, mas tenta fazer sim uma teoria do comportamento lúdico.

1.2.1.1 Definição e caracterização dos jogos

Ao procurarmos uma definição de jogo, encontramos em vários autores, tais como Huizinga (1993), Callois (1990), Aufauvre (1987), Vygotsky (1989), Kishimoto (1994), uma forma de compreensão, através dos elementos e características que o compõem, a dimensão do jogo. Nesta investigação, observamos que esses autores, ao tentar definir o jogo, apoiam-se em características que determinam a sua especificidade, e embora demonstrem uma certa diversidade no enfoque relacionado ao conceito de jogo, neles constatamos vários elementos comuns que se complementam.

No estudo do jogo observamos que há um interesse multidisciplinar. A Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Educação acabam por criar concepções e entendimentos às vezes divergentes, mas que se encaminham todos para a busca da compreensão da condição humana do homem.

Nos apoiaremos inicialmente na caracterização dada por Huizinga e Callois que propõem as seguintes definições para o jogo. Huizinga considera o jogo como:

“ ... uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.” (Huizinga, 1993:16)

O autor acima referido exclui o jogo dos animais e aponta as características relacionadas aos aspectos sociais: o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter não sério da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço.

Em Callois vamos encontrar a definição de jogo como:

“... uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Analisa o jogo na sua essência e considera que nele o jogador se entrega espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, silêncio, recolhimento, solidão ociosa por uma atividade mais fecunda. O jogo é essencialmente uma ocupação separada, isolada do resto da existência e realizada em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar.”(Callois, 1990:26)

Kishimoto, ao fazer uma síntese dos elementos que interligam o jogo, dá-nos a possibilidade de entendermos cada um desses elementos em seus diferentes aspectos, por considerar que todas as características interligadas formam “uma grande família dos jogos”. Nesta síntese propõe que no jogo existe:

“ ... liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o não sério ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo),

a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço.”(Kishimoto, 1994:7)

Encontramos ainda uma outra definição dada por Aufauvre, referindo que “... *o termo jogo pode aplicar-se a certos objetos que servem de suporte à atividade lúdica, mas também cobre diferentes tipos de comportamento tendo em comum a gratuidade em relação aos imperativos da vida.*” (Aufauvre, 1987:3)

Nas definições propostas por esses autores identificamos que os elementos e características que conceituam o jogo, na maioria das vezes, repetem-se e se complementam, mostrando uma atividade com características próprias e distintas. Em função disso, consideramos ser necessário analisarmos cada um dos elementos do jogo, elementos estes que se tornam comuns nas diferentes abordagens teóricas que fundamentam as estruturas básicas do jogo.

O jogo é considerado como uma *atividade livre*, na qual existe a ação voluntária e espontânea do jogador. Dada a natureza de liberdade que faz do jogo uma atividade prazerosa e divertida o jogador se mantém envolvido. O sentido de obrigação, então, distancia-se da noção de jogo, pois se assim fosse perderia essa característica fundamental de ser o jogo, ele próprio, liberdade.

Sabemos que as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente nesse fato que reside sua liberdade. Huizinga considera que “... *no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.*” (Huizinga, 1993:4)

Existe nas crianças e nos animais um “instinto” que os impulsiona ao ato de brincar, pela necessidade de se desenvolverem fisicamente, e a isto, mais especificamente nos seres humanos, acrescentaríamos o valor do relacionamento humano, a necessidade de se agrupar e, portanto, de se desenvolver enquanto um ser social. Nesta troca, a criança é influenciada pelo meio em que vive, condição esta que possibilitará aprendizagem e desenvolvimento para este ser, que também interage e responde às demandas deste meio social e cultural.

Outra característica do jogo é o de considerá-lo como uma atividade *não séria*. Quando falamos de jogos, brincadeiras, temos uma idéia pré- concebida, própria do adulto, de que são ações não sérias. Mas, para a criança, o brincar é tomado como algo muito sério, demonstrando uma atitude de compromisso com o jogo, de envolvimento e absorção enquanto o jogo ou a brincadeira durar.

Todo o comportamento que envolve a criança ao brincar é pleno de alegria, sorrisos, prazer, mas também de ansiedade, raiva e frustração quando os resultados esperados não são atingidos. Parece que a seriedade no jogo está mais relacionada ao compromisso de jogar, do que aos comportamentos que o jogo pode gerar nos jogadores durante essa ação lúdica.

O *prazer* também é reconhecido como um elemento presente na maioria dos jogos, e que pode ser associado a motivação existente, tanto na criança como no adulto, para o jogo. Segundo Huizinga a “... *criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’* ”. (Huizinga, 1993:17)

Existe uma satisfação no jogo, inerente a vida cotidiana, talvez pelo fato dele ocorrer e se apresentar justamente num momento em que fazemos um “intervalo”² em nosso cotidiano. Aqui observamos a possibilidade de viver a satisfação, o prazer através do jogo, devido ao fato de, concomitantemente, existir a separação dos fenômenos do cotidiano e ele fazer parte da vida do indivíduo enquanto uma necessidade vital.

Também é possível, entretanto, obtermos nas atividades lúdicas, situações de desprazer , que acompanham os momentos de tensão, ansiedade e insegurança. Muitas vezes estes sentimentos são identificados durante o jogo ou em seu desfecho, quando se chega ao objetivo final da brincadeira.

Vygotsky (1989) chama nossa atenção para o aspecto do desprazer, considerando dois pontos: existem atividades que trazem mais prazer para a criança do

² Huizinga considera que o jogo numa primeira instância, apresenta-se como um intervalo em nossa vida cotidiana. Entretanto, afirma que “... *em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento, em última análise, uma parte integrante da vida em geral.*” (Huizinga, 1993:12).

que o próprio brinquedo, e um outro aspecto é que em determinadas fases do desenvolvimento o brinquedo poderá trazer algum prazer, dependendo do seu resultado, isto é, se o jogador envolvido considerar esse resultado interessante.

Portanto verifica-se o desprazer quando existem situações desfavoráveis durante a atividade lúdica, que levam a criança a vivenciar também este comportamento.

Todo jogo tem um *espaço* e um *tempo* determinados para acontecer. *“O jogo é jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e sentido próprios.”* (Huizinga, 1993:13)

Pelo fato do jogo ser uma atividade ou ocupação separada de todas as outras que acontecem no cotidiano, os limites de tempo são delimitados e definidos pelas regras que normalmente são decididas pelos integrantes envolvidos no jogo. Existe um tempo para “começar” e outro para “acabar”.

Callois em relação ao espaço, diz *“...que em todos os casos, o domínio do jogo é, um universo reservado, fechado, protegido - um autêntico espaço.”* (Callois, 1990:26) É neste espaço que o jogo acontece, através de combinações materiais ou mesmo imaginárias. O jogo pode obedecer uma certa diretividade, ou ocorrer espontaneamente, quando tratar-se de um jogo simbólico por exemplo, em que impera a não diretividade.

Huizinga não distingue uma diferença formal entre o jogo e o culto, ao estabelecer também para o jogo um “lugar sagrado”, no qual este acontece, e diz que :

“... a arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc..., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.” (Huizinga, 1993:13)

Podemos, então, chegar a outra característica importante para o jogo: a existência de **regras**. Huizinga, ao reforçar a importância das regras para o jogo, cita a expressão de Paul Valéry, a qual diz que: *“No que diz respeito às regras do jogo,*

nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável.” (Huizinga, 1993:14)

Callois considera que existem jogos que não envolvem regras. Exemplifica tais jogos como os de boneca, soldado, polícia e ladrão, cavalos, etc, que seguem o curso da improvisação, da espontaneidade, nos quais a criança assume um determinado papel, e comporta-se como tal. Ora pode ser uma pessoa, ora um objeto ou outra coisa qualquer. Coloca também que existe um caráter paradoxal em se dizer que nestes jogos de ficção, não existem regras. Na verdade considera a ficção como um sentimento de substituição da regra, que desempenha exatamente a mesma função. Afirma “... *que em si mesma a regra cria uma ficção.*” (Callois, 1990:28)

Mas, existem outros jogos que são subordinados às próprias regras como o xadrez, polo, dama etc..., que nada têm haver com uma reprodução da vida normal, ou seja, eles não imitam nenhuma atividade do cotidiano. No entanto, existem outros tantos jogos que consistem na imitação da vida (jogo de casinha, bonecas, médico, etc...), para os quais o jogador pode criar ou inventar regras que na vida real não são respeitadas, mas sabe também que no jogo, elas terão validade e serão mantidas apenas enquanto toda a simulação estiver acontecendo.

Num jogo de xadrez, por exemplo, as regras permanecem, mesmo que o jogo seja finalizado. Nas brincadeiras, nos jogos de ficção as regras são estabelecidas e mantidas apenas enquanto o momento mágico estiver acontecendo. Uma vez terminado, pode ser recomeçado, agora em uma nova simulação, com outras caracterizações próprias para a situação criada ou inventada. A criança que não entende as regras de um jogo de dama, por exemplo, poderá utilizá-lo como um divertido simulacro, e sentir prazer em manipular as peças desorganizadamente, inventando o seu próprio jogo.

Callois conclui que “... *os jogos não são regulamentados e fictícios. São antes, ou regulamentados ou fictícios.*”(Callois, 1990:29)

Leif e Brunelle, ao analisar a regra e a ficção, considera que “... *reduzir a regra à própria essência do jogo, seria necessário que se pudesse inscrever nela todas as atividades lúdicas de caráter simbólico.*”(Leif & Brunelle, 1978:46)

Ao retomar as idéias de Wallon, Leif e Brunelle facilitam o entendimento da questão da regra e da ficção ao dizer que “... *a ficção naturalmente faz parte do jogo, já que ela é o que se opõe à realidade presente.*” (Leif & Brunelle, 1978:46)

No entanto, estas autoras fazem uma diferenciação entre a regra e a ficção, ao dizerem que a regra permite a uma atividade que se liberta do contexto cotidiano, integrar-se a uma outra ordem, fora das necessidades vitais. A ficção, ao contrário, separa-se, subjetivamente, das atividades habituais que podem ser imaginariamente conduzidas ao termo de sua evolução normal: a menina não vai a cozinha, mas manda um menino imaginário enfrentar, em seu lugar, o que possa acontecer. “*Assim a regra rompe o real. A ficção o transfigura.*” (Leif & Brunelle, 1978:47)

Kishimoto, em sua análise da questão das regras, considera que no jogo “...*há regras explícitas como no xadrez ou amarelinha, bem como, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida de sua filha. Nessa atividade são regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira.*” (Kishimoto, 1994:4)

Na análise de Kishimoto observamos que, tanto nos jogos de regras como nos jogos simbólicos ou de ficção, existe a regra manifesta de forma implícita ou explícita na atividade lúdica. Vamos encontrar posicionamento semelhante em Vygotsky, categórico ao afirmar que não existe brinquedo sem regras. Ele considera que “...*a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.*” (Vygotsky, 1989:108)

Vygotsky também estabelece que, da mesma maneira que na situação imaginária existem as regras de uma forma oculta, os jogos que têm regras estabelecidas, contém, de forma oculta, a situação imaginária.

Finalmente, outras duas características que acompanham os jogos são a *incerteza* e o caráter de *improdutividade*.

Durante o jogo, o jogador tem a liberdade de criar, inventar e ter iniciativas que influenciarão o seu desenrolar, bem como o seu resultado, inesperado e incerto.

Quanto ao seu caráter improdutivo, considera-se o jogo como uma atividade que não gera riquezas ou bens. Durante a própria dinâmica do jogo, e entre os jogadores envolvidos, pode haver situações em que o jogador assume o papel de “proprietário” de algo que foi atingido. Finalizado o jogo, a situação retorna ao estado inicial.

Na extensa bibliografia existente sobre o jogo, verificamos que existem várias formas de classificá-lo, dada sua diversidade e variedade, principalmente se nos propusermos examiná-lo em diferentes culturas. Nosso objetivo neste trabalho é obtermos, de uma forma geral, a noção de sua classificação de maneira que possamos localizar o seu território.

Em nossa busca encontramos em Callois (1990) uma classificação que nos possibilita visualizar como os jogos se agrupam a partir de suas características.

Callois propõe uma classificação que tenta delimitá-los em setores que agrupam jogos da mesma espécie. Desta forma, ele hierarquiza, simultaneamente, entre dois pólos antagônicos. Numa extremidade está a **paedia**, que ele designa como a presença do divertimento, da turbulência, da improvisação com liberdade e a despreocupação, além de uma certa fantasia reinante. Na outra, está o **ludus**, que é manifestado através da subordinação a regras convencionais que devem ser obedecidas por criarem obstáculos que devem ser ultrapassados a fim de que seja atingido o objetivo desejado. Na passagem da **paedia** para o **ludus**, os sentimentos da primeira são absorvidos ou, pelo menos, disciplinados.

Para classificá-los, Callois combina os jogos do corpo com os da inteligência, os que se baseiam na força com aqueles que apelam para a habilidade ou para o cálculo. Não há distinção entre os jogos das crianças e aqueles dos adultos.

Este autor propõe quatro categorias fundamentais, as quais, através de critérios predominantes em cada jogo, permitem classificá-lo numa delas. Essa subdivisão, classifica os jogos em que predominam a competição (**agôn**), a sorte ou o acaso (**alea**), o simulacro ou o disfarce (**mimicry**) e a vertigem (**ilinx**).

Na categoria de **agôn** inclui um grupo de jogos que aparece sob forma de competição, ou seja, existe um combate no qual há, inicialmente, uma igualdade de

oportunidades, criada para que os adversários se defrontem. Essa rivalidade se baseia numa única qualidade (rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, etc...) que é colocada a prova, em limites definidos, sem ajuda auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor.

A competição pode ocorrer entre dois indivíduos ou equipes (futebol, tênis, vôlei, etc...), ou ainda envolver um número indefinido de concorrentes (atletismo, corridas, prova de tiro, etc...). Uma outra forma de jogo desta categoria é a dama, xadrez, bilhar, na qual os competidores dispõem, para a partida, de elementos de valor e número idênticos.

No agôn o interesse do jogo é, para cada um dos competidores, o desejo de ver reconhecida a sua superioridade num determinado domínio. Portanto nesta categoria exige-se treino apropriado, esforço pessoal e assíduo, e vontade de vencer o adversário, não com o objetivo de destruí-lo, mas de demonstrar a própria superioridade.

Antes de surgirem as competições organizadas, já é possível observarmos alguns desafios entre as crianças, em que os adversários tentam provar a sua maior capacidade de resistência. Brincadeiras tais como quem consegue fixar mais tempo o sol, quem resiste mais às cócegas, ficar o maior tempo sem piscar, etc, são excelentes exemplos.

Em latim **alea** significa jogo de dados. A alea contrapõe o agôn porque a decisão não depende do jogador. Trata-se mais de vencer o destino do que o adversário, ficando o jogador a disposição do acaso. São exemplos destes jogos os dados, roleta, cara ou coroa, loteria e outros.

O papel do jogador na alea, é inteiramente passivo, não faz uso de suas habilidades e qualidades, de força e de inteligência. Contrariamente ao agôn, a alea nega o trabalho, o esforço, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Em determinados jogos como o dominó, cartas, gamão, ocorre uma combinação do agôn e a alea.

A alea "...não tem por função proporcionar aos mais inteligentes o ganho de dinheiro mas, pelo contrário, abolir as superioridades naturais ou adquiridas dos

indivíduos, a fim de colocar todos em pé de igualdade absoluta diante do cego veredicto da sorte." (Callois, 1990:38)

Tanto para a criança, como para os animais, os jogos de azar não têm o valor e a importância que adquirem para os adultos. A criança joga porque busca a ação e não a recompensa através do ganho de dinheiro. Ela conta muito mais com sua habilidade do que com sua sorte.

Agôn e alea *"... traduzem atitudes opostas e de certa forma simétricas, mas obedecem ambas a uma mesma lei: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens."* (Callois, 1990:39)

Mimicry foi o termo que Callois encontrou para designar uma série de manifestações que tem como característica comum o desejo do sujeito crer, ou fazer crer que é outra pessoa. O disfarce, o despojamento temporário e a mímica são aspectos fundamentais desta classe de jogos.

Nas crianças estes jogos são manifestados através da imitação que elas fazem dos adultos com o uso dos brinquedos ou objetos em miniatura, réplicas do mundo adulto. Com esses brinquedos a menina reproduz as atitudes da mãe, como se fosse ela própria, brinca de cozinheira, enfermeira, utilizando-se dos disfarces, da mímica, reportando-se a um mundo imaginário. Quanto aos meninos, nas brincadeiras fingem ser o mocinho da estória, o soldado valente, um agente da polícia. Nas duas circunstâncias as crianças podem imitar aviões, carros, gestos que expressam sentimentos e que são carregados de significados.

O prazer nesta categoria de jogo reside na possibilidade de poder ser o outro ou viver um disfarce temporário, mas não com a intenção de enganar, ludibriar o espectador ou o companheiro da brincadeira.

Pela sua característica de *"... atividade, imaginação e interpretação, a mimicry não poderia ter qualquer tipo de relação com a alea, que impõe ao jogador a imobilidade e o nervosismo da expectativa, embora não esteja excluída a sua componente de agôn."* (Callois, 1990:42)

A relação que Callois estabelece com a agôn é no sentido de que, para aquele que não participa, qualquer agôn é um espetáculo. Portanto, nestas situações, as grandes manifestações desportivas, por exemplo, são verdadeiros mimicry, mesmo esquecendo que a simulação é transferida dos atores para os espectadores: não são os atletas que imitam e sim os assistentes.

A mimicry apresenta todas as características do jogo, a liberdade, o afastamento ou suspensão do real em espaço e tempo delimitados. Contudo, na mimicry não observamos a presença das regras impostas e sistemáticas como existem em outras categorias de jogos. A invenção ou criação é um elemento constante nesta categoria de jogo, fazendo de sua regra a crença na ilusão que é criada e vivida por seus participantes.

A palavra grega **lilnx**, significa vertigem. Esta categoria de jogos abarca todos aqueles que de certa forma, provocam um transtorno ou um atordoamento simultâneo das funções orgânicas e psíquicas. Este tipo de jogos está associado àqueles que buscam a vertigem com o objetivo de, por um instante, desestabilizar a percepção real das coisas e, ao mesmo tempo, criar uma emoção, um pânico momentâneo.

As crianças através das brincadeiras de rolar, girar, balançar e rodar rapidamente atingem um estado centrífugo, que as fazem sentir um estonteamento prazeroso, mas que ao parar reencontram o seu equilíbrio e retomam a percepção real.

Outras atividades provocam estas sensações: o carrossel, os parques infantis (escorregador, balanços, gira- gira), tobogan e os parques de diversão que estão cada vez mais equipados para fazer com que seus freqüentadores cheguem ao máximo do “descontrole”. É interessante verificarmos que nesse último caso as pessoas, ao receberem estímulos tão intensos a ponto de provocar tonturas, náuseas, gritam, ficam sem fôlego, mas sentem a necessidade de buscar novamente a experiência.

O essencial nesta categoria de jogo “... reside na busca desse distúrbio específico, desse pânico momentâneo que o termo ‘vertigem’ define as indubitáveis características do jogo que lhe estão associadas, ou seja, liberdade de aceitar ou de recusar a prova, limites preciosos e imutáveis, separação do restante da realidade.” (Callois, 1990:47)

Ao analisarmos os conceitos atribuídos ao jogo e os elementos que o constituem, verificamos que outros termos são utilizados por diferentes estudiosos para definir esta manifestação lúdica. Callois, ao referir-se a um dos componentes do jogo, utiliza o termo brincadeira como sendo uma forma de jogo de ficção que está presente num dado momento da infância. Já Vygotsky se apoia no termo brinquedo de forma generalizada, distinguindo-o através das regras de comportamento, que podem estar explícitas ou não no jogo.

Independentemente das denominações que são dadas ao jogo, os seus componentes, por si só, definem-no como uma atividade única, com características próprias e que, de certa forma, acompanha o indivíduo ao longo de sua vida.

Não existe distinção entre os jogos das crianças e dos adultos na classificação proposta por Callois, todavia, categoriza o jogo em agôn, alea, mimicry e ilinx, de maneira que amplia o universo das diferentes formas de manifestação do jogo e, ao mesmo tempo, delimita-o de acordo com as características correspondentes a cada uma dessas categorias.

Na classificação de Callois é possível reconhecermos a dimensão do jogo e as variações de suas manifestações, mas isto não é suficiente para abranger todas as atividades de jogo criadas pelo homem nas diferentes culturas e que são transmitidas através da história.

1.2.2 Brinquedos e brincadeira

Embora os significados dados aos termos jogo, brinquedo³, brincadeira se “justaponham”, os estudiosos que se dedicaram a estudá-los mostram que existem diferenças, caracterizando-os através do seu uso, da ação contida em cada um e ao comportamento que eles suscitam.

³ No Novo Dicionário Aurélio, encontramos as seguintes definições para a palavra brinquedo: 1. objeto que serve para as crianças brincarem; 2. jogo de crianças, brincadeiras; 3. divertimento, passatempo, brincadeira; 4. festa, folia, folguedo, brincadeira. Para o termo brincadeira encontramos: 1. ato ou efeito de brincar; 2. Divertimento, sobretudo entre crianças; brinquedo, jogo; 3. passatempo, entretenimento, divertimento; 4. Gracejo, caçoadas; 5. folguedo, festa, festança.

O sociólogo Paulo Sales de Oliveira, ao fazer a caracterização do brinquedo, propõe: “... *trata-se de um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas.*” (Oliveira, 1986:30)

Este mesmo autor, faz uma distinção entre brinquedo, brincadeira e jogo, julgando que quando falamos de brinquedo, estamos dando a conotação de objeto com um sentido de gratuidade, de adesão descomprometida e com a finalidade de distração. E, ao usarmos as expressões brincadeiras e jogos, implica na questão da ação coletiva, através de uma prática que sugere destreza, desejo de vencer e disputa.

Existe uma diferenciação entre essas atividades, mas elas não são excludentes entre si porque, tanto o brinquedo pode ser utilizado como um suporte material do jogo ou da brincadeira, como também pode instigar na criança a própria ação.

Kishimoto estabelece uma diferenciação entre brinquedo e brincadeira, propondo que o primeiro deve ser entendido como “... *objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras).*” (Kishimoto, 1994:7)

Um outro aspecto a ser elucidado é o de analisar estas práticas quanto a um exercício individual (brinquedo) e como atividades eminentemente coletivas para os jogos e brincadeiras. Consideramos que o brinquedo enquanto objeto, por si só, pode instigar a criança a utilizá-lo de forma individual, mas também pode supor o compartilhar com o outro e ser, esse próprio objeto, o elemento facilitador desta relação. Neste momento a criança não só compartilha de um objeto, mas de tudo que está envolvido nesta ação, como as fantasias, o faz de conta, a criatividade e até mesmo da imposição de regras temporárias que podem ser esquecidas ou modificadas durante a ação lúdica.

O folclorista Alceu Maynard, citado por Oliveira, estabelece uma dicotomia entre o brinquedo e a brincadeira, denominada por ele como brincos. Assim, determina que:

“... seriam brinquedos aqueles em que não há disputa, brinca-se por brincar, joga-se por jogar: brincar com boneca, perna-de-pau, cata-vento, papagaio, peteca, etc... Outra acepção de brinquedo é objeto com o qual se realiza o jogo, entretenimento. Brincos (ou brincadeiras) seriam aqueles jogos em que há disputa, provoca o desejo de ganhar, de vencer: bolinha de gude, jogo da castanha ou pinhão, etc... . O brinquedo, às vezes, uma só criança pode realizá-lo, já o brinco ou brincadeira requer no mínimo duas ou três.” (Oliveira, 1986:28).

Analisando esta afirmativa, verificamos que na brincadeira existe a intenção da disputa, do ganhar ou vencer, logo, implicando a participação de mais de um componente na ação. Concordamos que o brinquedo pode ser um instrumento utilizado nas brincadeiras e nos jogos, mas fazemos uma distinção, no sentido de que mesmo sendo a manifestação da criança individual ou em grupo, as brincadeiras estão mais ligadas ao sentido de gratuidade, de uma ação descomprometida, com a possibilidade da existência de regras que são flexíveis e determinadas enquanto a brincadeira durar.

Parece-nos que a questão da disputa, da competição, do desejo de vencer, são características mais próprias do jogo que, ao nosso ver, diferencia-se do brinquedo e da brincadeira.

Oliveira, ao analisar o brinquedo com o sentido de gratuidade, descompromisso e com a finalidade de distração, também o diferencia da brincadeira e do jogo que, mesmo quando praticados de forma espontânea, perde o sentido de gratuidade justamente por haver na sua essência o desejo de vencer, o sentido de competição. No entanto, pondera que *“... na combinação desses elementos numa prática de divertimento, podem-se estabelecer balizas distintivas do jogo em relação à brincadeira.”*(Oliveira, 1986:30)

Para esse entendimento, Oliveira (1986) concorda com Callois, explicitado anteriormente neste trabalho, que a brincadeira está mais próxima daquilo que este designa como **paedia** (turbulência, fantasia, criação) e o jogo se aproxima do **ludus**, estando subordinado às regras que impõem obstáculos a serem vencidos para se atingir o objetivo desejado.

Vygotsky (1989), ao identificar o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, aponta uma nova concepção do brinquedo, que não mais o instrumentaliza, mas o torna um “mundo ilusório e imaginário” criado pela criança para realizar os seus desejos não realizáveis. Nesse autor a situação imaginária é considerada como uma característica imprescindível para definir o brinquedo, pois é nele que a criança cria essa situação imaginária.

Compartilhando dessas idéias encontramos a historiadora Marie- Madaleine Rebecq Maillard, citada por Oliveira, que também considera o caráter da imaginação no brinquedo quando distingue: “... o jogo- que requer vários participantes, todos submetidos a leis bem determinadas- do brinquedo, objeto individual a partir do qual a imaginação infantil cria regras essencialmente momentâneas, variáveis e fantasiosas.” (Oliveira, 1986:26)

Relativamente às regras, Vygotsky considera que “... sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que tem origem na própria situação imaginária.” (Vygotsky, 1989:109)

Quando as crianças estão representando algum papel no interior de uma situação imaginária, quer seja de pai, mãe, professora, enfermeira etc, elas obedecem a certas regras que distinguem e confirmam o comportamento inerente à natureza própria de cada um desses papéis (maternal, paternal, de educador, etc)

Vygotsky refere que mesmo nos jogos puros com regras, existe em sua essência uma situação imaginária e conclui que “... da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária.” (Vygotsky, 1989:109)

Na teoria de Vygotsky observamos a existência de dois elementos essenciais compartilhando da brincadeira: um é a situação imaginária da brincadeira e o outro, a existência das regras. Nestes dois elementos vamos encontrar tanto regras explícitas como implícitas. Por exemplo, num jogo de xadrez, as regras são explícitas, mas o jogador pode estabelecer estratégias durante o jogo que o conduzam ou não à vitória.

Logo, a criança também ao brincar de casinha, por exemplo, pode viver uma situação imaginária na qual existem papéis determinados implicitamente, ora sendo um bebê, ora o pai, ou outro elemento qualquer que partilhe da brincadeira.

“A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço_ ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer_e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.” (Vygotsky, 1989:113)

Concluindo este estudo sobre as manifestações lúdicas, aqui representadas pelo jogo, pela brincadeira e pelo brinquedo, o que verificamos é que para cada estudioso existe uma forma específica de denominar essas diferentes manifestações. Huizinga utiliza do termo jogo para determinar o comportamento lúdico existente na vida humana, não se preocupando em estudá-lo em sua estrutura constitutiva, analisando-o enquanto um componente que tem como natureza e significado um fenômeno cultural.

Vygotsky utiliza-se do termo brinquedo para determinar a atividade lúdica, não instrumentalizando-o enquanto um objeto, mas como uma ação que está contida dentro de um mundo ilusório e imaginário. Neste mundo há imaginação e regras determinadas pela, e a partir da própria ação do brincar. Ele não distingue como manifestações diferenciadas o brinquedo, a brincadeira ou o jogo, porque em todas essas situações, afirma existir o imaginário e as regras.

Oliveira distingue o brinquedo como objeto do brincar caracterizado pelo sentido de gratuidade. Diferencia - o da brincadeira e do jogo pela condição da não gratuidade existente nestas atividades e pela presença das regras e o desejo de vencer. Acrescenta, ainda, o sentido de competição que nos leva a entender as manifestações lúdicas como possibilidades de ações tanto individuais quanto coletivas.

Kishimoto, como Oliveira, denomina o brinquedo como sendo o objeto e o suporte da brincadeira. Descreve a brincadeira como uma conduta estruturada que contém as regras e chama de jogo infantil a incorporação tanto do brinquedo (objeto) quanto das regras (brincadeiras) que a criança realiza.

Para nós, todos esses entendimentos relacionados ao jogo, a brincadeira e ao brinquedo se diferenciam conceitualmente, na medida em que dão ênfase e colocam em perspectiva um ou mais aspectos em particular. Por outro lado, observamos também que estes conceitos por vezes se sobrepõem e se complementam, e que estas duas possibilidades são determinadas a partir das condições históricas de cada autor. Contudo, estas condições não modificam, verdadeiramente, a essência dos componentes básicos que determinam estas manifestações lúdicas.

Consideramos que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são manifestações que compõem o universo da atividade lúdica, tanto da criança como do adulto.

O brinquedo como um objeto lúdico pode ser utilizado tanto como um instrumento para o jogo e a brincadeira, bem como servir de exercício individual, descomprometido, unicamente com o objetivo de distrair. Contudo, existem brinquedos com funções definidas. É o caso dos brinquedos educativos, utilizados para favorecer a aquisição de componentes relacionados ao desenvolvimento cognitivo da criança.

A brincadeira é caracterizada por uma atividade individual ou coletiva. Como no brinquedo, ela também é caracterizada por um sentido de gratuidade. É possível, entretanto, identificarmos na brincadeira a presença de regras que se diferenciam daquelas existentes no jogo. Aqui as regras são flexíveis, temporárias, e definidas por aqueles que nela estão envolvidos.

O jogo é uma atividade em que existe um predomínio de uma prática coletiva, dado as suas características básicas, definidas pela disputa, pela competição e pelo desejo de vencer. No jogo as regras são explícitas, estruturadas, e tem como objetivo impor certos obstáculos a serem vencidos, para se atingir um alvo desejado.

Identificamos diferenças que acabam por caracterizar cada uma dessas manifestações lúdicas, mas reconhecemos, como Vygotsky, a existência de um mundo

imaginário e ilusório permeando essas atividades. Acreditamos também que, a partir dessa situação imaginária, a criança e o adulto buscam no brinquedo, na brincadeira e no jogo, o caminho para o prazer de brincar.

1.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO, DA BRINCADEIRA E DO JOGO NA INFÂNCIA

Quando investigamos acerca do valor das manifestações lúdicas para a infância, nas formas de jogos, brinquedos e brincadeiras, encontramos inúmeras pesquisas confirmando aquele valor. Atualmente essas manifestações são estudadas nos campos: da Educação, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia e em outras ciências que analisam o elo existente entre a atividade lúdica e o desenvolvimento global da criança.

Naquelas pesquisas, observamos também que existe uma preocupação em identificar as relações existentes entre o desenvolvimento e a aprendizagem, e como elas se processam no desenvolvimento global do ser humano.

Ao buscarmos em Vygotsky o entendimento de uma teoria que explicasse a sua concepção sobre o desenvolvimento humano, verificamos que em seus escritos havia uma preocupação constante com o desenvolvimento infantil e a importância dos processos de aprendizagem. Para ele, desde o nascimento da criança, a aprendizagem está intimamente ligada com o desenvolvimento, embora os considere como processos distintos.

Vygotsky (1989), tanto quanto Piaget e Wallon, utilizaram-se da abordagem genética⁴ para compreenderem a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual.

Através das idéias de Vygotsky, Oliveira afirma que:

⁴ “A expressão ‘genética’, neste caso, não se refere a genes, não tendo relação nenhuma com o ramo da biologia que estuda a transmissão dos caracteres hereditários. Refere-se, isto sim, à gênese- origem e processo de formação a partir dessa origem, constituição, geração de um ser ou de um fenômeno. Essa distinção é extremamente importante: uma abordagem genética em psicologia não é uma abordagem centrada na transmissão hereditária de características psicológicas, mas no processo de construção dos fenômenos psicológicos ao longo do desenvolvimento humano.” (Oliveira, 1997:56)

“Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.”(Oliveira, 1997:56)

A concepção acima mostra que o aprendizado têm papel preponderante no desenvolvimento, na medida em que é ele que desperta os processos internos de cada indivíduo, estabelecendo um elo entre o desenvolvimento de cada ser humano com o ambiente sócio-cultural em que vive. Além disso, para um organismo se desenvolver plenamente, ele dependerá do suporte de outros indivíduos que fazem parte de sua espécie.

Dessa forma, Vygotsky com suas proposições, considera, *“... a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural.”*(Oliveira, 1992:24)

Ao estabelecer estreitas relações entre o desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky propõe o conceito de ***zona de desenvolvimento proximal***, que nos leva a compreender como estas relações se estabelecem.

Para ele existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O ***nível de desenvolvimento real*** é aquele caracterizado pelo resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados pela criança, isto é, quando a criança consegue realizar determinadas atividades, tais como andar, vestir-se, construir uma torre de cubos e outras, sem ajuda de uma outra pessoa, pois ela já adquiriu essas capacidades de forma independente.

Quanto ao ***nível de desenvolvimento potencial***, ele considera como a capacidade da criança para desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A criança pode não estar conseguindo realizar alguma atividade, mas na medida em que uma outra pessoa a oriente, demonstre, ou lhe forneça pistas, ela passa a executá-la adquirindo, assim, uma nova aprendizagem.

Ao identificar esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky define *zona de desenvolvimento proximal* como:

“... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1989:97)

Assim, o desenvolvimento da criança está em constante transformação, as funções que estão em processo de amadurecimento hoje, se tornarão funções consolidadas futuramente.

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.” (Vygotsky, 1989:97)

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem proposta por Vygotsky pode ser considerada nos diversos níveis de desenvolvimento da criança, seja no motor, no cognitivo, na linguagem e no sócio emocional.

A criança faz parte de uma espécie biológica que, para se desenvolver, necessita se relacionar com o outro social, enquanto membro de um grupo cultural que lhe dará condições para evoluir como um ser individual e integrado a uma sociedade.

Partindo da premissa acima, podemos afirmar que os brinquedos, as brincadeiras e os jogos se relacionam com o processo de desenvolvimento e aprendizagem, e que eles são introduzidos já nas fases iniciais do desenvolvimento da vida da criança. Vygotsky nos diz que:

“A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.” (Vygotsky, 1989:117)

Nas fases iniciais do desenvolvimento de um bebê podemos observar como na relação mãe - filho são utilizados diversas formas de manifestações lúdicas, em que a mãe através de gestos, brincadeiras corporais ou sonoras, estabelece vínculos que perduram e se tornam significativos para todo o desenvolvimento da criança.

Winnicott (1975) , ao propor a teoria da brincadeira⁵, revela-nos o processo inicial da relação que o bebê estabelece com a mãe e de que maneira o brinquedo ou o objeto é introduzido nesta relação.

Num primeiro momento todas as necessidades do bebê são satisfeitas pela mãe. O bebê vive a sensação de que todas as suas necessidades podem ser supridas pela mãe. A figura materna está presente através dos seios, e a criança vive uma experiência de satisfação e prazer.

Na medida que ocorre um afastamento necessário da mãe, a criança começa a vivenciar uma experiência nova em sua vida que é a separação. Portanto, um espaço vai sendo criado e, progressivamente, ocupado por objetos que terão a função de suprir as necessidades do bebê, amenizando a “perda” ou “desaparecimento” momentâneo da mãe. Winnicott chamou este espaço de *espaço transacional*, que é a via em que vão transitar fenômenos de grande importância, como o ato compartilhado de brincar.

Quando este processo ocorre de maneira natural, começa-se a estabelecer uma relação de confiança entre o bebê e a mãe e, posteriormente, com as outras pessoas. É muito comum observarmos crianças apegadas a cobertores, ursinhos, fraldas, travesseiros, objetos que assumem um papel importante para a sua vida.

O período de distanciamento momentâneo é chamado por Winnicott de “ficar sozinho na presença de alguém”, ou seja, o bebê sabe que a mãe pode ser perdida e readquirida quando assim o desejar. A criança exerce um controle mágico sobre a presença da mãe. Fica, então, firmado o poder da brincadeira entre a mãe e o bebê. Ora o bebê dita as regras da brincadeira, ora a mãe introduz suas regras, que podem ou não serem aceitas pelo bebê.

⁵ Uma descrição mais aprofundada dessa teoria deve ser buscada em “O Brincar & a Realidade” de D.W. Winnicott.

Brunner, citado por Kishimoto, ao analisar a evolução da conduta da criança, na qual já existe atribuição de significados, orienta-nos no sentido de que, muito antes do gesto com significado, a criança estabelece duas ordens que têm importância decisiva:

“... de um lado, a troca e o cruzamento de olhares ; de outro, as vocalizações que têm um valor de comunicação, na medida em que a observação minuciosa mostra que elas se diferenciam muito cedo na interação mãe- criança. Ele demonstra que a brincadeira do bebê em parceria com a mãe auxilia a aquisição da linguagem, a compreensão de regras e colabora com seu desenvolvimento cognitivo.” (Kishimoto, 1994:45)

O bebê bem cedo estabelece um código de comunicação com a mãe e, embora estes sinais não tenham qualquer significado para as pessoas alheias a essa relação, para ela os sons, os gestos, as brincadeiras, são identificáveis, sendo capaz de atribuir sentido a todos eles.

“O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança.” (Winnicott, 1975:142)

O sentido de confiança para Winnicott é o sentimento baseado na experiência que o bebê vivencia, inicialmente, de total dependência da mãe, para, posteriormente poder existir o momento de separação e independência. Esta mudança não pode ser vista apenas do ponto de vista biológico, mas mais importante que isto, é o significado cultural destas experiências que vão preparar o indivíduo para se relacionar com o meio ambiente.

Para Winnicott a brincadeira ocupa exatamente esse lugar, a possibilidade da experiência cultural.

Esse processo é contínuo e a criança vivencia-o intensamente em seu desenvolvimento. Essa necessidade de se desenvolver, buscando novas experiências, sensações, é que leva a criança a brincar. A todo momento surge uma nova função e a criança, ao entrar em ação, é impelida a buscar o tipo de atividade que lhe permita manifestar os seus desejos e necessidades.

A primeira atividade é brincar.

A criança, desde muito cedo, é inserida num mundo, pleno de hábitos, que são transmitidos pelos pais ao longo dos tempos. Esses hábitos, inicialmente mais relacionados com os de auto cuidado (banho, vestir-se, alimentar-se, etc), são introduzidos na vida da criança através das brincadeiras. Os pais, ao se relacionarem com seus bebês, já se utilizam das formas lúdicas do brincar, com músicas, gestos, objetos para transmitir os hábitos, próprios a cada grupo familiar, dado suas experiências culturais anteriores.

A relação que estabelecemos entre os hábitos e as brincadeiras é a existência de um elemento comum: a repetição.

Na brincadeira a repetição está presente quando a criança manifesta através das expressões “mais uma vez”, “faz de novo”, “repete”, etc, o sentido de retornar ao impulso primeiro que gerou a ação, ou seja, voltar a viver mais uma vez o fato já vivido desde o seu início. Assim, também a brincadeira torna-se um hábito, uma experiência insaciável que precisa ser repetida milhares de vezes durante muito tempo.

A criança, ao aprender e adquirir hábitos através da percepção que tem do universo das relações interpessoais e também daquelas entre seres humanos e objetos vai construindo e determinando o conteúdo de suas brincadeiras. Para a criança chegar a condição de atribuir conteúdo às suas próprias brincadeiras, passa por um processo intenso de tomada de consciência gradativa da atitude humana frente aos objetos e também das ações que os envolvem.

Podemos retomar de Vygotsky (1989) a noção dos *mediadores* que corresponde a nossa idéia de brinquedo, pois os mesmos se constituem desde os instrumentos, cuja função é transformar os processos da natureza, passando pelos signos, que se dirigem ao controle das ações psicológicas, e chegando até os símbolos que são representações mentais que substituem os objetos do mundo real:

“... no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse mais do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo

contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento."(Vygotsky, 1989:117)

É possível afirmarmos neste momento a importância fundamental das atividades lúdicas do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento da criança e considerar que o brincar é uma atividade condutora para o desenvolvimento pleno da infância. Estas atividades evoluem e se modificam durante as diferentes etapas da infância, as quais passaremos a estudar a seguir.

1.4 A EVOLUÇÃO DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Foi através da observação do brincar das crianças, que estudiosos como Piaget, Wallon, Vygotsky e Leontiev, puderam contribuir no sentido de compreendermos como os jogos evoluem na infância. A escolha desses teóricos se deve a concepção que eles tem a respeito do homem e que contempla a sua dupla natureza: é membro de uma espécie biológica e ao mesmo tempo se desenvolve no interior de um grupo social.

Analizando a evolução das atividades lúdicas, temos em Piaget uma abordagem cognitivista, em Vygotsky e Leontiev a valorização do social e em Wallon a valorização da motricidade do início da evolução dos atos mentais e sociais.

Procuraremos demonstrar, através das diferentes abordagens de cada um desses teóricos como eles estabelecem a evolução dos jogos para cada uma das fases do desenvolvimento infantil. Para melhor compreensão, consideraremos três fases do desenvolvimento: a primeira infância; a pré-escolar e a escolar.

Esses teóricos classificam a evolução dos jogos, designando para cada uma das fases do desenvolvimento uma forma de atividade lúdica correspondente. Utilizam-se, então, de denominações diferenciadas para classificá-las e descrever as características presentes em cada fase.

Estudaremos em separado cada uma das fases do desenvolvimento e a sua correspondente manifestação lúdica, segundo as concepções de Wallon, Piaget, Vygotsky e Leontiev. Para esses estudiosos a atividade lúdica é constituída de peculiaridades que

são compatíveis com três momentos significativos no desenvolvimento infantil, que são: a primeira infância, a fase pré-escolar e a fase escolar.

As suas contribuições são distintas na medida em que buscam identificar a importância e o que há de mais característico da atividade lúdica correspondente a cada uma dessas fases, não havendo uma preocupação em classificá-las numa ordem cronológica ou por faixas etárias.

1.4.1 A primeira infância

Wallon ao estudar a motricidade humana reconhece que na atividade muscular existem duas funções principais : **a cinética ou clônica** que responde ao movimento , pela mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço (músculo em movimento) e a **postural ou tônica** responsável pela manutenção da posição assumida (atitude) e pela mímica (músculo parado).

Essas duas funções musculares têm importância significativa no início do desenvolvimento do ser humano, no qual os movimentos são intensos e exploratórios. Para Wallon:

“... a predominância dos gestos instrumentais , práticos, no cenário do comportamento infantil começa a se estabelecer no segundo semestre, e se impõe verdadeiramente apenas no final do primeiro ano, quando o amadurecimento cortical torna aptos os sistemas necessários à exploração direta sensório- motora da realidade: a marcha, a apreensão, a capacidade de investigação ocular sistemática, em especial.”(Dantas, 1992:39)

A partir do segundo ano de vida, as atividades motoras tendem a diminuir cedendo lugar a períodos maiores de imobilidade. Ele considera que isto ocorre porque o processo ideativo se inicia. Na medida em que ocorre o fortalecimento do processo mental pela aquisição e domínio do signos culturais, a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental. Para Wallon o ato mental que

se desenvolve a partir do ato motor passa, em seguida, a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea.

Um outro conceito apontado por Wallon é a motricidade expressiva que está associada a função tônica. De certa forma, por algum tempo a motricidade expressiva fica obscurecida pela intensa atividade praxica da criança (cinética) mas, no entanto, ela tem importância relevante na relação com o ambiente social. É pela expressividade que *“... o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante o seu prolongado período de dependência.”*(Dantas, 1992:38)

Na análise do desenvolvimento acima referido, Wallon reconhece que a atividade motora e o ato mental são influenciados pelas relações sociais.

Para os jogos Wallon estabelece a seguinte classificação: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e construção.

Os jogos **funcionais** representam os movimentos simples como encolher os braços e pernas, agitar dedos, tocar e balançar objetos, imprimir-lhes oscilações, produzir ruídos ou sons. Nestas atividades a criança está buscando efeitos que são provocados e que terão importância fundamental na preparação da utilização combinada de seus gestos. Segundo Wallon nesta fase existe a *“...realização de um extenso e diferenciado acordo entre as percepções e os movimentos.”*(Wallon, 1966:178)

Ainda nessa fase, o que prevalece é a curiosidade da criança sobre o seu próprio corpo, sobre os objetos e com as pessoas envolvidas em suas relações. A criança muitas vezes se surpreende com seus próprios gestos e passa a fazer descobertas que a levam a repetir os seus atos em busca da obtenção de um efeito. Com a repetição ela estabelece uma constante fusão entre o ato e efeito, que terá a função de prepará-la para as futuras ações combinadas de seus gestos.

A criança age para ver o que sua ação irá produzir. *“O efeito é buscado pelo efeito naquilo que ele tem justamente de comum (quase que poderíamos dizer de “imprevisto”) : a criança toca e empurra, desloca e amontoa, justapõe e superpõe para ver o que vai dar.”*(Leif & Brunelle, 1978:38)

Piaget, seguindo uma orientação cognitiva, propõe, através dos conceitos de assimilação e acomodação, uma análise de como o jogo se processa ao longo do desenvolvimento infantil. Afirma que é no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação a culminância do ato da inteligência.

Neste sentido Piaget coloca que “... a imitação é o prolongamento da acomodação, sendo o jogo, essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação.”(Piaget, 1978:115) Considera que o jogo, em sua forma mais primitiva, confunde-se com o conjunto de condutas sensório- motoras da criança, no qual ela não necessita de novas acomodações, ou seja, a atividade é reproduzida pelo mero “prazer funcional”.

Piaget propõe que, ao longo do desenvolvimento infantil, ocorrem três formas de jogos que acontecem de maneira sucessiva. São eles os jogos de exercício, simbólico e de regras.

Na criança o jogo de exercício é o primeiro a aparecer, sendo identificado principalmente nos primeiros dezoito meses de vida. Nesta fase a criança coloca em ação o exercício de estruturas (seqüências de ações, manipulações) sem qualquer finalidade ou propósito, a não ser pelo próprio prazer do funcionamento. Segundo Piaget (1978), no jogo de exercício não está suposto o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica. Inicialmente as atividades são basicamente motoras, nas quais a criança estabelece repetições de movimento, combinando as ações e manipulações e que vão diminuindo em torno de um ano.

Os jogos de exercício permanecem ao longo do desenvolvimento da infância e percebemos a sua presença sempre que houver a necessidade de uma aquisição motora ou mesmo quando uma nova capacidade for adquirida. Existe, tanto na criança como no adulto, a necessidade de repetir uma conduta pela assimilação funcional ou pelo puro exercício, que são acompanhados por um simples prazer de exercer repetidamente a nova aquisição.

O jogo de exercício de Piaget equivale aos jogos funcionais proposto por Wallon.

Vygotsky e Leontiev têm uma concepção diferenciada em relação ao início da atividade lúdica no desenvolvimento da criança. Para eles o ato lúdico propriamente dito se estabelece na criança a partir dos três anos, por considerarem que na criança menor não existe a interiorização, portanto, não existe a atividade simbólica. No entanto, não deixam de fazer considerações relacionadas a essas questões.

No início do desenvolvimento o que existe na criança é uma atividade representada pela ação. Ação que não só está relacionada com sua atitude frente aos objetos aos quais tem acesso, mas também com o mundo do adulto no qual ela se esforça e tenta agir como um adulto. Contudo, nesta fase a criança não é capaz de distinguir esses dois mundos. Ela vê o adulto como aquele que tem o domínio sobre o mundo dos objetos, apresentando um modo próprio de ação sobre eles.

“Este mundo é objetivo e inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda, além de sua capacidade física.”(Leontiev, 1994:120)

Vygotsky considera dois aspectos importantes, a motivação e a percepção, enquanto elementos que impulsionam a criança para a experiência externa. Estas condições são observadas principalmente na criança pequena, dado que a percepção está intimamente integrada às suas reações motoras. Ao perceber um estímulo, visual, tátil ou auditivo, esta percepção gera uma atividade, principalmente por haver o aspecto motivacional que a conduz a essa ação.

Além disso, considera que:

“... a raiz das restrições situacionais sobre uma criança situa-se no aspecto principal da consciência característica da primeira infância: a união de motivações e percepções. Nesta idade a percepção não é, em geral, um aspecto independente mas, ao contrário, um aspecto integrado de uma ação motora. Toda percepção é um estímulo para a atividade.” (Vygotsky, 1989:110)

Para uma criança com menos de 3 anos o brinquedo é um jogo sério. O brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária do real. Quando a criança brinca com uma boneca ela reproduz exatamente a atitude da mãe, imitando seus gestos, palavras e atitudes.

Vygotsky afirma que “... *esta situação é imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que de fato tenha acontecido. O brinquedo, é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.*”(Vygotsky, 1989:117)

Ao final da primeira fase, uma transformação começa a ocorrer com a criança, na medida em que a quantidade desses objetos humanos e as suas relações com o meio se expandem. Existe um predomínio da ação que precede à sua compreensão e aquisição da consciência sobre este mundo objetivo.

1.4.2 A fase pré-escolar

Surge, então, a criança que entra na fase pré escolar. Nesta o mundo é ilusório e imaginário e os desejos irrealizáveis dela podem ser realizados. É o mundo do brinquedo e da brincadeira.

Nessa fase ocorre uma mudança significativa porque a criança deixa de lidar com a situação concreta, real e imediata para começar a operar com o mundo dos significados, separado dos objetos. Até então, a percepção tinha um papel preponderante, na medida em que a criança reconhecia o objeto real e concreto para então depois dar-lhe um significado.

É também nessa fase que observamos as crianças se utilizarem de expressões como “eu mesmo”, “me deixa”, para “... *converter o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano.*”(Leontiev, 1994:121)

O brinquedo fornece a possibilidade dessa fase de transição na vida da criança. Isso representa uma inversão muito importante da relação da criança com a

situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. *“Um estágio vital de transição em direção à operação com significados ocorre quando, pela primeira vez, a criança lida com os significados como se fossem objetos (como por exemplo, ela lida com o cabo de vassoura pensando ser um cavalo).”* (Vygotsky, 1989:113)

Vygotsky ressalta que *“A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim no mais alto nível de desenvolvimento pré escolar.”* (Vygotsky, 1989:117)

No entanto, uma contradição ocorre nessa fase. A criança, ao demonstrar essa “independência de ação” sobre o mundo mais amplo com a qual ela entra em contato, depara-se com as dificuldades reais que a impedem de ter o domínio total de suas ações. Ela quer dirigir um carro, por exemplo, ou então uma moto, ou ainda cozinhar, ser um médico, etc, mas é impossibilitada de executar tais atividades pela própria falta de domínio sobre as operações exigidas por elas.

Como então a criança soluciona a contradição acima?

Segundo Leontiev, essa contradição pode ser solucionada pela criança apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, num jogo. Ele explica:

“... isto se deve ao fato de que um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações.” (Leontiev, 1994:122)

Portanto, nessa fase do desenvolvimento infantil, o brinquedo torna-se a atividade principal da criança, a qual se caracteriza, principalmente, pelo fato de seu alvo residir no próprio processo desta atividade e não no resultado de sua ação.

Logo, os brinquedos e brincadeiras na idade pré-escolar apresentam características distintas e que também se modificam ao longo dessa fase, pelo fato de que os interesses e as motivações da criança se alteram na medida em que suas relações com

o mundo objetivo aumentam. Essas atividades lúdicas, no entanto, obedecem leis próprias, dadas pelas características de cada período do desenvolvimento da criança. Passemos a analisá-las mais detalhadamente.

Numa brincadeira as condições da ação podem ser modificadas, ou seja, os elementos envolvidos podem ser substituídos, modificados, acrescentados, mas o conteúdo e a sequência da ação devem obrigatoriamente corresponder à situação real. Podemos destacar como exemplo disso quando a criança está brincando de cozinhar. Os objetos, os alimentos podem ser substituídos - a panelinha é uma lata, a comida uma folha, etc - mas a sequência do fazer a comida, essa não é alterada.

O conteúdo do processo da brincadeira, considerado como a própria ação da criança, é uma ação real, tirada da vida real. Ela não é fantástica. “ *O que distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado.* ”(Leontiev, 1994:126)

Segundo Leontiev (1994), além da ação lúdica, temos a operação lúdica, que também é repleta de realidade. A criança ao operar com os objetos, é capaz de considerar suas características (frágil, quebrável, ou resistente) e lhes atribuir sua função real. Quando ela está brincando com objetos reais, o seu modo de ação, isto é, a operação corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança brinca. Ela pode dar, por exemplo, a função de um carro a um caixote de madeira, e quando, na brincadeira, ela estiver operando com este caixote seus movimentos obedecerão as propriedades correspondentes ao caixote, embora, naquele momento, ele represente um carro.

Nas operações lúdicas, como nas ações lúdicas, o que as diferenciam das ações fora da brincadeira é que a criança não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado. As operações divergem das ações, quando a ação é orientada para um certo resultado. Quando a ação reside tão somente no brinquedo, não se buscando nele um objetivo pela motivação estar na própria ação e não no resultado, só aí estaremos falando de uma ação lúdica.

Um outro conceito a considerar também como componente da brincadeira é a situação lúdica imaginária. Quando falamos de ações, operações, e imagens reais relacionadas à brincadeira, poderíamos crer que nada há de fantástico nela. Mas quando observamos uma criança fazendo de um cabo de vassoura um cavalo de pau, ela está, sim, vivendo algo imaginário. Podemos dizer, então, que houve o surgimento de uma situação lúdica imaginária.

Leontiev afirma que *“... a ação no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.”*(Leontiev, 1994:127)

Essa situação imaginária surge a partir dos objetos e das operações que são executadas com os mesmos. Embora a criança saiba o significado real dos objetos e a sua utilidade, como, por exemplo, um cabo de vassoura, este significado não é concretizado no processo lúdico, pois na brincadeira quando este cabo de vassoura se transforma num cavalo de madeira, ele passa a ter um sentido lúdico.

“A ruptura entre sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar... a criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando.”(Leontiev, 1994:128)

Essas características são muito próprias das brincadeiras das crianças na fase pré-escolar, e vão se modificando ao longo deste período. Nos brinquedos em que as ações e operações eram reais vão se tornando a ser também sociais, porque a criança começa a assimilar a realidade humana.

A atividade lúdica começa a ser expressa por uma atividade generalizada, ou seja, quando a criança brinca imaginando ser um policial, ela representa, através de suas ações, o que é próprio e pertinente a forma dos policiais em geral e não de um único policial. Assim, a criança cria não só a ação deste personagem, mas estabelece relações com os objetos e com toda a situação envolvida (pessoas, lugares, objetos, etc)

Embora saibamos que a criança busca na realidade elementos para suas brincadeiras, as condições objetivas do brincar podem ser alteradas amplamente, mas sempre dentro de um limite concreto. Tomemos, como exemplo, quando a criança escolhe para a brincadeira de casinha objetos que representarão a família. Provavelmente, sua escolha dos objetos será em função daqueles que lhe permitam praticar com êxito a ação escolhida. Um palito de sorvete, um bloco cilíndrico, um personagem construído de argila ou massa de modelar, poderão representar o pai, a mãe, os filhos, etc, mas uma bola, por exemplo, não será o objeto escolhido para esse fim, dada suas características incompatíveis para a identificação desses personagens.

Nem todo objeto pode, portanto, representar qualquer papel na brincadeira. Os objetos podem, sim, assumir diferentes funções sem perder a sua característica primeira que permite a criança explorá-los e representar através deles, os movimentos, as ações e as relações por ela desejada.

Retomando a situação imaginária, que tem certo predomínio nas brincadeiras do pré-escolar, verificamos que essa situação imaginária não é um fator componente inicial do brinquedo, mas, pelo contrário, um momento resultante. Quando a criança vive intensamente uma situação imaginária podemos observar a presença efetiva da representação dos papéis, que inicialmente se expressa através das brincadeiras de teatrinho (com enredo), na qual a criança ocupa um lugar, tem um papel lúdico. Esse papel lúdico se constitui da ação das relações reproduzidas por ela.

“No papel que desempenha no brinquedo, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional: o zelador - um homem com uma vassoura; um médico - que ausculta ou vacina; um oficial do exército - que dá ordens na guerra e assim por diante.”(Leontiev, 1994:132)

Nesse sentido, quando a criança está brincando, ela assume papéis específicos construídos numa dada situação, na qual ela se apropria de todas as condições necessárias para que, de fato, a representação aconteça. Quando ela brinca de escolinha, em que assume o papel de professora, por exemplo, não só existe efetivamente o espaço, os objetos e os elementos humanos que constituem esta situação como um conteúdo

físico, mas também a criança assume um comportamento que rege as regras sociais pertinentes ao papel por ora ocupado por ela, estabelecendo, assim, um conteúdo social na brincadeira.

Começamos a compreender como as regras são introduzidas através das situações imaginárias e vão se modificando durante o desenvolvimento. Elkonim, citado por Leontiev, a partir de suas descobertas experimentais sobre o brinquedo nos clarifica como essas mudanças ocorrem:

“... o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes. A principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente.” (Leontiev, 1994:133)

Na verdade, os jogos com regras vão surgir a partir dos jogos de papéis, numa situação imaginária, identificados principalmente nas representações, teatrinhos, jogos de enredo, etc. Consideramos que as regras existem nas atividades lúdicas, mas ao final da fase pré-escolar elas surgem intensamente de forma diferenciada, pela motivação da criança ter se alterado.

Na fase do desenvolvimento infantil pré-escolar enquanto Vygotsky e Leontiev identificam a evolução das brincadeiras, Piaget considera como sendo a fase dos jogos simbólicos e Wallon como a fase dos jogos de ficção.

Para Piaget os jogos simbólicos surgem em torno dos dois anos com a presença, principalmente, do início da representação e da linguagem. Considera que os jogos simbólicos são, simultaneamente, sensório-motores e simbólicos, embora reconheça que em suas funções básicas, os jogos simbólicos cada vez mais se afastam do simples exercício, na medida em que se integram com outros elementos como: a realização dos desejos e das fantasias, a superação dos conflitos.

Os jogos simbólicos ocorrem de maneira gradativa, passando inicialmente dos jogos de exercícios para um intermediário, esquema simbólico, em que o símbolo é uma

repetição de atos ou movimentos, sem exatamente uma representação. Após esta fase em que o ato é imitativo surge, então, a representação propriamente dita.

No modelo piagetiano, “... o faz de conta precoce envolve elementos cujas combinações variam com o tempo: 1) comportamento descontextualizado, como dormir, comer; 2) realizações com outros, como dar de comer ou fazer dormir o urso; 3) uso de objetos substitutos, como blocos no lugar de boneca e 4) combinações sequenciais imitando ações que desenvolvem o faz de conta.” (Kishimoto, 1994:41)

Na medida que o simbolismo se amplia, através dos contatos com outras crianças ou com o grupo, observamos as representações não só em sua forma mais primitiva da imitação, mas também como uma representação adaptada de verdadeiras construções que representam as ações participantes do cotidiano das crianças e dos adultos (vida escolar, festas, circo, casamentos, etc). Após a fase do faz-de-conta, que decorre dessas combinações de seqüências que imitam as ações, as crianças, entrando em contato com crianças maiores, caminham para os jogos os quais cada vez mais se aproximam da realidade.

Em Wallon os **jogos de ficção** consagram o segundo estágio da atividade lúdica da criança. Para ele, quando se propõe uma divisão dos jogos através de “estágios”, cabe analisar que em determinados momentos ocorre um imbricamento das atividades, nas quais a introdução de um novo estágio depende do que o procedeu e que acompanhará os próximos.

Portanto, durante o estágio em que os jogos de ficção aparecem, estes são modificados e representados de maneiras distintas, na medida em que vão evoluindo. No início a criança vive uma situação simulada na qual, através dos seus gestos, ela evoca e transforma qualquer objeto naquilo que ela quer manejar. Por exemplo, “... uma criança de três anos e meio diverte-se a lavar o urso de pelúcia, mas apenas simula ensaboá-lo. Executa o ato de pegar o sabão, de pegar numa garrafa, de a destapar, de friccionar e enxugar, sem ter nada nas mãos, além do urso.” (Wallon, 1966:180) Neste caso o gesto pôde presentificar o objeto ausente.

O gesto, inicialmente, é utilizado pela criança mais para a realização de uma cena do que para a sua representação. No entanto, é através da imitação, surgida subsequentemente à simulação, que a criança encontra a forma de relacionar o seu movimento, ou seu gesto, com a verdadeira representação.

Wallon afirma que: *“Embora a imitação e a representação se desenvolvam em dois planos distintos, uma no plano motor, a outra no das imagens e dos símbolos, e embora hajam de entrar assim em conflito, têm no entanto, condições comuns que se referem à comunidade de origem e de similitude do seu papel.”* (Wallon, 1966:225)

Nos jogos de ficção podemos identificar três momentos distintos, ou seja, o simulacro, a imitação e a representação. Contudo, em muitas das brincadeiras da criança nesta fase do desenvolvimento, poderemos observar estes elementos que constituem os jogos de ficção acontecendo ao mesmo tempo numa mesma atividade lúdica.

1.4.3 A fase escolar

Para a criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo esportivo, a qual preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado que o brinquedo para a criança em fase pré-escolar.

Nessa fase surgem as regras, as quais vão determinar e conduzir as ações com propósitos, ou seja, é nela que a criança passa, através do brinquedo, a decidir suas próprias ações, embora, num certo sentido, isto seja ilusório, porque elas são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos. A criança age de acordo com eles.

“ Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental.” (Vygotsky, 1989:118)

Na idade escolar o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem a sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras).

Inicialmente, as primeiras ações lúdicas surgem baseadas na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos. O motivo contido nesta ação está fixado em uma coisa, diretamente em seu conteúdo objetivo. A ação aqui é o caminho que leva a criança, antes de tudo, à descoberta da realidade objetiva; o humano ainda surge para a criança em uma forma objetiva.

Na medida em que a criança estabelece relações com o objeto, ela também percebe nele não apenas as relações entre homem e objeto, como também as relações das pessoas entre si.

“... os jogos de grupos tornam-se possíveis não apenas ‘um ao lado do outro’, mas também ‘juntos’. As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita- sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel ‘de brinquedo’ também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo.” (Leontiev, 1994:135)

A preparação, na fase anterior (pré escolar), para os jogos com regras é essencial para o desenvolvimento da criança, a qual irá, na fase escolar, vivenciá-los mais intensamente. É na situação imaginária vivida na pré-escola que se determina também uma situação de relações humanas que irá compor toda a atividade lúdica.

“Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras de ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo.” (Leontiev, 1994:136)

Nessas relações sociais o elemento mais importante é a subordinação do comportamento da criança, durante o jogo, a certas regras reconhecidas de ação, as quais preparam-na para a chegada dos jogos com regras, cujo conteúdo fixo não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo.

Ao analisarmos os jogos com regras fixas, observamos que sempre há um objetivo a ser atingido. Este não é a meta principal a ser alcançada nos jogos de papéis, mesmo existindo uma certa regra. No entanto, o motivo do jogo continua, como antes, a estar no próprio processo lúdico, enquanto o objetivo é agora intermediário entre o processo e a criança.

Outros dois fatores importantes dos jogos com objetivos devem ser considerados. Um está no seu significado psicológico em relação ao comportamento de auto-avaliação da criança. Nestes jogos as crianças estão sempre se auto-avaliando quanto a sua destreza, habilidades e progressos em relação aos outros participantes dos jogos. Pela variação de tais jogos, sempre há a possibilidade da criança preencher melhor as exigências para um jogo e não para outros. Logo ela aprende a se auto-avaliar a partir de suas próprias habilidades e não pelo julgamento do grupo.

Um outro fator é o elemento moral contido na atividade lúdica. A criança, ao respeitar as regras do jogo, também assume um compromisso com os parceiros da brincadeira que pode ser de ajuda, de condescendência ao companheiro, em função de um objetivo coletivo. Este impulso é gerado a partir da própria atividade da criança, o que o torna compreensível e palpável para ela, já que este conceito foi assimilado no jogo, na ação, e não de uma forma abstrata e inatingível para o seu entendimento.

Para Piaget, essa fase do desenvolvimento é caracterizada pelos jogos de regras. Sobrepondo-se aos jogos simbólicos surgem os jogos de regras com um elemento preponderante: as relações sociais ou interindividuais. Estes jogos não ocorrem antes de quatro a sete anos, e predominam na fase escolar, ou seja, dos sete aos onze anos.

Para Piaget *"... assim como o jogo simbólico inclui, freqüentemente, um jogo de elementos sensório-motores, também o jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas."* (Piaget, 1978:148)

Em Piaget no entanto, a regra aparece como um elemento novo, resultante de uma organização coletiva das atividades lúdicas, podendo vir de fora delas ou construídas espontaneamente.



Wallon também considera que os jogos de regras têm representação significativa na fase escolar, por considerar que os jogos de regras implicam uma socialização da criança, sendo neste momento do desenvolvimento em que as relações sociais se tornam mais efetivas que os jogos com regras também se estabelecem.

Além dos jogos com regras, o autor acima referido considera que ao mesmo tempo outras atividades estão presentes na fase escolar como as atividades de aquisição e construção.

De acordo com Wallon, nas atividades de **aquisição** a criança aprende vendo e ouvindo. Faz esforços para compreender coisas, seres, cenas, imagens e, nos jogos de **construção**, reúne, combina objetos entre si, modifica e cria objetos.

Esse autor se aproxima de Vygotsky quando analisa o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. Considera que na origem da conduta infantil o social está presente no processo interativo da criança com o adulto que desencadeia a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo. Para Wallon, a atividade lúdica é uma forma de exploração, de infração da situação presente.

Para concluirmos essa análise do processo lúdico no desenvolvimento infantil, ainda é necessário falarmos, de uma maneira geral, dos jogos didáticos, os jogos de dramatizações e os jogos de improvisação, que iniciam no final da fase pré-escolar e perduram ao longo da fase escolar da criança.

Os jogos didáticos são aqueles compostos por um certo número de operações preparatórias envolvidas no objetivo do brincar. A finalidade destes jogos é o de treinar a criança cognitivamente para o desenvolvimento das atividades escolares, principalmente.

Os jogos de dramatização e de improvisação são:

“... jogos que significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré- escolares. Embora permanecendo enquanto brincar, eles são cada vez mais destituídos da sua motivação inerente. O processo da atividade aparece psicologicamente à criança sob essas formas de brincar simultaneamente com o

resultado, o produto; a criança relaciona-se com elas como com o produto."(Leontiev, 1994:140)

Os jogos de dramatização nessa fase do desenvolvimento diferem daqueles jogos de papéis e das primeiras dramatizações citados anteriormente em que os personagens eram retratados de forma generalizada. Aqui eles são representados e reproduzidos naquilo que lhes é mais característico. No entanto, não se trata de uma imitação pura, porque nas dramatizações a criança cria de forma artística, com uma certa estética e a partir de uma idéia inicial gerada por ela mesma.

Nesse tipo de jogo existe na criança a preocupação de produzir algo criado por ela, não só no sentido de quem ela está representando, mas como ela está construindo o seu personagem. O conteúdo da brincadeira assume certa importância porque objetiva atingir outras pessoas.

O jogo de fantasia percorre um outro caminho. Podemos explicar este jogo através do exemplo descrito por Tolstoi e citado por Leontiev (1994), no qual algumas crianças brincam com uma velha carruagem. As crianças se reúnem em uma decrepita e abandonada carruagem. Sentam-se nos bancos e 'viajam' em suas imaginações.

" Neste jogo não há ações, regras ou objetivos. Apenas a situação exterior. A carruagem abandonada constitui ainda um testemunho da origem da atividade. Mas não se trata mais de um brinquedo, é um devaneio, um sonho. A imagem da fantasia aí criada é, para a criança , um valor em si mesmo; ela evoca sentimentos excitantes, deliciosos na criança que constrói esta fantasia por amor a essas experiências. O motivo do jogo foi transferido para seu produto; a brincadeira cessou e nasceu o devaneio." (Leontiev, 1994:141)

Ao concluirmos este capítulo, verificamos que para ocorrer o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança, dois fatores são de fundamental importância: os processos maturacionais do organismo e as relações sócio culturais que ela estabelece com o seu meio ambiente

Durante o período da infância as atividades lúdicas estão presentes desde o início e em todas as fases do desenvolvimento da criança. Essa presença mostra a

importância da atividade lúdica enquanto instrumento mediador para a aquisição das habilidades necessárias ao desenvolvimento global da criança.

No estudo sobre a evolução dos jogos no desenvolvimento da infância identificamos que, para cada fase, existe uma atividade lúdica correspondente. Neste trabalho ela foi abordada através do brinquedo, da brincadeira e do jogo. Todavia, não podemos deixar de considerar as variáveis sociais, econômicas, culturais, educacionais e de saúde, que poderão constituir diferentes contextos e, conseqüentemente, determinar variações tanto nas manifestações das atividades lúdicas quanto no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A criança com paralisia cerebral

2. A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O estudo da paralisia cerebral tem se mostrado uma tarefa complexa, mas ao mesmo tempo instigante. A sua abrangência, no que diz respeito às implicações decorrentes para o desenvolvimento global da criança, leva-nos em busca de um novo entendimento das condições necessárias ao desenvolvimento da criança com paralisia cerebral.

Seria possível estudarmos o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-emocional da criança com paralisia cerebral a partir dos modelos já estabelecidos para o desenvolvimento da criança normal?

Para obtermos esta resposta, é necessário explorarmos no que a paralisia cerebral compromete a evolução natural do desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, tentar reconhecer quais são as condições que determinam algumas das características que são comuns, e, de outra forma, particularizam as crianças portadoras de paralisia cerebral.

Em primeiro lugar poderíamos destacar que a paralisia cerebral não se trata de uma doença que tem a cura através de um medicamento ou de outras medidas terapêuticas. Ela surge a partir de uma lesão cerebral irreversível que determina um quadro característico de seqüelas neurológicas que irão comprometer, em todos os níveis, o desenvolvimento normal da criança.

Essas lesões, normalmente, ocorrem em fases precoces da vida da criança (concepção, gestação, parto, pós-nascimento) com implicações futuras no seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio emocional. Existe uma certa tendência dessas lesões comprometerem mais intensamente as áreas motoras, interferindo na maturação normal do cérebro, as quais geram “... *alterações no desenvolvimento, devido a presença de esquemas anormais de atitude e movimento, já que persistem modalidades primitivas*

de reflexo, estereotipadas ou generalizadas, que a criança é incapaz de inibir."(Basil, 1995:257)

Se analisarmos o desenvolvimento de qualquer ser humano, verificamos que a sua relação com o mundo se estabelece a partir de seus gestos, movimentos, atos que lhe darão condições e possibilidades de exercer as suas habilidades futuras de tocar, manipular, andar, brincar, escrever, trabalhar, etc. No entanto, na criança com paralisia cerebral esse processo não ocorrerá de forma tão harmoniosa, não só por existir uma lesão orgânica, mas também devido as diferenças decorrentes do grau de comprometimento da doença e as diferenças individuais.

Em segundo lugar, as crianças portadoras de paralisia cerebral podem apresentar ou não distúrbios associados, tais como: transtornos auditivos, visuais, intelectivos, quadros convulsivos, de fala e linguagem e psicossociais, que poderão ser fatores comprometedores para o progresso da aquisição de habilidades gerais do seu desenvolvimento. Logicamente, é evidente que as crianças que apresentam tais alterações terão possibilidades mais limitadas de se desenvolverem, sendo que suas aquisições serão mais lentas e tardias e em alguns casos não chegarão a adquiri-las.

De qualquer forma, para todos os casos, existem possibilidades efetivas de desenvolvimento, dependendo dos diversos níveis de atenção que lhes é dado. O papel dos pais na vida dessas crianças é essencial e necessário enquanto provedores de afeto, dos cuidados pessoais, das condições materiais e na busca de recursos que os auxiliem no tratamento de seus filhos. Entre esses, encontram-se os profissionais especializados como os terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos e os educadores, que terão a função de orientar e conduzir a vida da criança, não só tratando de suas deficiências, mas também descobrindo os seus potenciais eminentes.

É a partir desses pressupostos que acreditamos ser possível estabelecer alguns parâmetros para o estudo do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral. Muitos são os componentes imprescindíveis para o desenvolvimento humano. Entre eles destacamos a atividade lúdica, foco de nosso interesse, como um elemento presente e necessário na vida de qualquer ser humano.

2.2 DEFINIÇÕES

Várias são as definições que foram sendo formuladas ao longo do tempo sobre a paralisia cerebral. Para Schwartzman, o termo paralisia cerebral (PC), tem sido empregado para se referir a:

“... um grupo heterogêneo de condições, tendo como etiologia causas múltiplas, afetando os pacientes com graus de severidade variável e com quadros clínicos diversos, apresentando, como denominador comum, um prejuízo motor. Este prejuízo motor é o que predomina dentre os sintomas e sinais apresentados pelos pacientes, porém, quase nunca é único.”(Schwartzman, 1992:3)

Little, citado por Schwartzman (1993), descreveu em 1843 um quadro que, atualmente, poderíamos denominar como paralisia cerebral espástica, forma diplégica, e a relacionou, pela primeira vez, com a ocorrência de anóxia perinatal.

Naquela época Little começou a associar a frequência na ocorrência desse tipo de quadro com a prematuridade e outras condições que levavam à asfixia perinatal. No entanto, outros estudos sobre a P.C. foram sendo desenvolvidos em relação às suas possíveis causas.

Nesses estudos observaram que a lesão perinatal (anóxia ou hipoxia) não era a única causa de uma criança sofrer um dano cerebral que levava à paralisia cerebral. Verificaram que outras condições que afetavam o sistema nervoso central (SNC) nos períodos pré, peri e pós natais, também poderiam ser incluídas como causas de uma paralisia cerebral.

Em 1959 o **Little Club**⁶, propôs como definição para a paralisia cerebral como sendo *“... uma desordem do movimento e da postura, persistente, porém variável, surgida nos primeiros anos de vida pela interferência no desenvolvimento do SNC, causada por uma desordem cerebral não progressiva.”* (Schwartzman, 1993:4).

Por definição, portanto, para que um quadro possa ser considerado paralisia cerebral, é condição fundamental que não seja decorrente de uma desordem progressiva

⁶ **Little Club** - Associação inglesa que se destina ao atendimento e estudo de crianças com problemas neurológicos.

do SNC como tumores, moléstias geneticamente determinadas de cursos progressivos, entre outros.

Já Duarte, quando é citado por Brandão (1992), acrescenta à definição, dada pelo Little Club, que os sinais e sintomas dependerão da área lesada e da extensão da lesão, o que determinará os padrões anormais de postura e movimento.

Uma outra definição atualmente muito utilizada, é a proposta por Barraquer Bordas e colaboradores que em 1966 definem paralisia cerebral como:

“... a seqüela de uma agressão encefálica, que se caracteriza primordialmente por um transtorno persistente, porém não invariável, do tônus, da postura e do movimento, que surge na primeira infância e que não é somente secundária a esta lesão não evolutiva do encéfalo, mas se deve também à influência que a referida lesão exerce sobre a maturação neurológica.” (Basil, 1995:252)

Mais recentemente Brandão (1992) propõe um enunciado do conceito de **Dismotria Cerebral Ontogenética (DCO)**⁷, com o objetivo de substituir o termo paralisia cerebral, considerado inadequado porque esta denominação sugere a idéia de que o cérebro está paralisado, portanto não respondendo às suas várias funções. Logo, ao observarmos uma criança portadora desta encefalopatia, verificamos que, de fato, não ocorre a total paralisia das funções cerebrais, e sim o comprometimento de algumas áreas que descreveremos a seguir.

Com a designação de PC ou DCO consideram-se os quadros clínicos que se expressam essencialmente pelas alterações do tônus, da motricidade e das posturas, em consequência de uma anormalidade no desenvolvimento funcional da motricidade. Na paralisia cerebral o desenvolvimento anormal da motricidade é provocado pela deficiência ou perda da função das áreas do cérebro responsáveis pela elaboração, programação e execução do movimento, manutenção postural e o controle do tônus. Estas alterações são consequências de defeitos de formação ou pela destruição de células, em fases precoces

⁷ A dismotria cerebral ontogenética é analisada e definida por Brandão da seguinte maneira: “Dismotria - para expressar que são alterações da motricidade e do tônus, seus sintomas característicos: Cerebral - para significar que estas alterações são conseqüentes às lesões do cérebro e Ontogenética- porque as alterações apresentadas são decorrentes da anormalização do desenvolvimento funcional da motricidade.” (Brandão, 1992:10)

do desenvolvimento cerebral da criança, impedindo, assim, que a motricidade se desenvolva de forma funcional .

O diagnóstico pode ser feito a partir de uma história de falta de oxigênio ou de alguma agressão relacionada ao cérebro antes, durante, ou após o nascimento. No entanto, determinar o tipo de paralisia cerebral, logo após à lesão, pode ser precoce em decorrência do processo de maturação variar ao longo do desenvolvimento.

Outra questão a ser considerada, e que gera controvérsias, relaciona-se a idade em que pode ser dado o diagnóstico de paralisia cerebral. O limite de idade estabelecido nem sempre é definitivo. Brandão (1992) e Schwartzman (1992) consideram que as lesões devem ter se processado durante a gravidez, no decurso do parto, ou nos primeiros meses de vida após o nascimento, durante o período em que ainda ocorre o desenvolvimento funcional da motricidade, isto é, período em que se adquirem os padrões e controle das ações e das posturas. Em termos de idade cronológica, esse período iria do nascimento aos 18 meses, podendo atingir os 2 anos.

A American Association for Cerebral Palsy considera como paralisia cerebral as lesões ocorridas até os 5 anos de idade, pela grande plasticidade e potencialidade evolutiva que o sistema nervoso apresenta em relação às aquisições motoras. (Nelson, 1994)

Embora na literatura encontremos várias definições para PC, parece-nos que as características básicas são comuns, havendo consenso em relação ao predomínio da perda motora, como principal consequência da lesão cerebral.

2.3 ETIOLOGIA, QUADRO CLÍNICO E CATEGORIZAÇÃO DOS TIPOS DE PARALISIA CEREBRAL

As lesões cerebrais podem ocorrer e afetar o SNC nos períodos pré-natal, peri-natal ou pós-natal.

As causas pré-natais podem ocorrer por hereditariedade, infecções como a toxoplasmose, as viroses, principalmente a rubéola, sífilis, toxemia gravídica, por

intoxicação medicamentosa, radiação, drogas, diabetes, traumas por acidentes (automobilísticos, quedas, maus tratos), má nutrição da gestante e na gravidez de alto risco ou indesejada.

As anoxias ou hipoxias são as principais causas de lesão no período perinatal. Podem ocorrer em função do trabalho de parto demorado, por circular de cordão umbilical. As hemorragias intracranianas podem estar presentes pelo uso de fórceps durante o parto para manobras ou trações, por estreitamento da pelve da mãe ou por constituição estatural e de peso do bebê. Durante o trabalho de parto podem ocorrer problemas placentários (placenta prévia), aspiração de mecônio e traumas com afundamento craniano.

O padrão de distribuição das lesões do SNC por sofrimento perinatal é determinado essencialmente pela idade gestacional. No recém nascido prematuro, as lesões anóxicas costumam localizar-se predominantemente nas regiões sub-corticais profundas, em especial na substância branca peri-ventricular. Já nos recém-nascidos de termo, embora possam ter lesões também nas regiões sub-corticais, elas predominam nas regiões corticais. O SNC reagirá às agressões patológicas de acordo com sua etapa de desenvolvimento.

As causas pós-natais podem ser de origem infecciosa como a meningite; encefalite; por traumatismos cranianos como acidentes, atropelamentos, quedas; por intoxicação de gás, medicamentos; por má formação como a hidrocefalia ou microcefalia.

Segundo Brandão,

“... se o sistema nervoso for lesado antes da criança ter aprendido a executar os movimentos e ações comuns da vida diária, a controlar o tono e ter adquirido os padrões normais de postura, isto é, antes de completar o desenvolvimento funcional da motricidade, esta aprendizagem se perturbará e mais difícil será o seu prosseguimento, que se processará de modo anormal.”(Brandão, 1992:12)

Essas alterações nos atos motores da criança com paralisia cerebral são decorrentes de certa preferência das lesões por áreas corticais diferentes, responsáveis pela motricidade e tono, acarretando um quadro clínico também variado.

As lesões ocorrem preferencialmente em áreas motoras que determinarão um quadro motor típico na criança com paralisia cerebral. As alterações tônicas decorrentes destas lesões implicarão na manutenção da posição que o corpo assume, dado a sua importância em relação ao controle do tônus necessário para que a pessoa mantenha as diferentes posturas que são solicitadas.

A partir das alterações tônicas encontraremos uma variação no tipo de tônus, dependendo da área de lesão. Este poderá ser espástico, flutuante, hipotônico, apresentar rigidez ou tremor em repouso ou em ação.

Logo, quando a criança busca a movimentação voluntária, ou seja, a mudança de posição do corpo e de seus segmentos no espaço, obterá movimentos anormais, caracterizados pela falta de padrões de seletividade, por dismetrias*, hipercinesias ou por movimentos incoordenados.

Essas alterações, conseqüentemente, fazem com que os movimentos funcionais se manifestem de forma deficitária, impedindo que a criança execute os padrões de movimento coordenadamente. Em geral apresentam uma atitude típica de movimento, sofrendo uma variação a partir da característica do tonus determinado pelo tipo de paralisia cerebral. No quadro a seguir, poderemos identificar esquematicamente essas alterações da motricidade.

* "Dismetria: consiste na execução defeituosa de movimentos que visam atingir um alvo, pois o indivíduo não consegue dosar exatamente a 'quantidade' de movimento necessária para isto. Hipercinesia: movimentos descontrolados, visto nas atetose, coreia, ataxia. Manifestam-se como tremores ou movimentos involuntários anormais, às vezes violentos e que recebem denominações diversas, conforme suas características (balismo, movimentos coreicos, atetósicos etc.)." (Machado, 1988:187 e210)

LESÃO	ALTERAÇÕES TÔNICAS	MOTILIDADE	ATITUDES
Lesão do córtex frontal ou da via córtico-espinhal	Espasticidade e movimentos associados	Perda de movimentos voluntários e padrões totais sem seletividade	Típicas
Lesão dos núcleos da base e seus circuitos	Tono flutuante, hipotonia ou hipertonia, bloqueio tensional	Hipercinesia	Variáveis
Lesão do Locus Niger e dos seus circuitos	Rigidez, tremor de repouso	Acinesia	Típicas
Cerebelo e circuitos córtico ponto cerebelares	Hipotonia, ataxia, tremor de ação	Incoordenação	Típicas

QUADRO 1 - Áreas cerebrais e lesões correspondentes. (Brandão, 1992:17)

Para Bobath o termo “tono postural”, ao invés de tono muscular, “... *é usado para expressar o fato de que para ser conseguido o controle da postura e do movimento, os músculos são ativados em padrões nos quais os músculos individuais perdem sua identidade.*” (Bobath, 1984:6) Deste modo, para testarmos se existe alteração no tono, o que é comum nos casos de PC, faz-se um movimento passivo nos segmentos de um membro, observando se ocorre resistência ou não do músculo ao estiramento passivo.

Embora pouco se conheça a respeito da natureza da espasticidade, considera-se ser uma “... *liberação do sistema gama, e mais raramente do sistema alfa do controle inibidor dos altos centros.*” (Bobath, 1984; 31). Neste caso ocorre uma exagerada resposta ao estiramento (o fenômeno do canivete) e as reações de estiramento e encurtamento levando ao tônus hipertônico ou espástico.

Num grau muito grave de espasticidade pode ocorrer a rigidez, também chamada de “hipertonia plástica”, que é reconhecida pela “... *resistência inalterada de um grupo muscular ao estiramento passivo em todo o percurso da flexão ou extensão*” (Bobath, 1984:32)

“As contrações musculares excessivas são de dois tipos: a) contrações musculares que ocorrem em repouso e b) contrações musculares que aparecem ou são reforçadas com o esforço ou a emoção, ou seja, quando a criança se surpreende com o ruído repentino ou uma ameaça.” (Basil, 1995; 254)

A criança que apresenta um quadro de espasticidade, tem como consequência uma atitude postural típica que a impede de ter os movimentos voluntários e coordenados. Nos membros inferiores existe um predomínio da extensão e adução em todas as posturas, deitado em supino ou em pé, fazendo com que os joelhos se mantenham em extensão , as pernas cruzadas (em tesoura) e os pés eqüinos. Em relação aos membros superiores, existe uma característica mais comum da espasticidade predominar nos músculos flexores, que determina um braço em rotação interna, cotovelo semiflexionado, antebraço em pronação, punhos e dedos fletidos, com acentuada adução do polegar.

Um outro tipo de tono na PC a ser considerado é a flacidez ou hipotonia que se torna um fenômeno transitório e evoluirá para um tono hipertônico ou plástico, ou ainda, para um tono instável e flutuante. A explicação para este tipo de tono pode ser um “... *alto limiar do sistema gama ao estímulo, devido a um sistema inibitório hiperativo do tronco cerebral liberado do controle cerebelar.*” (Bobath, 1984:32)

Outro sinal típico que encontramos na criança com PC, é a presença de reflexos tônicos primitivos mais intensos e que persistem por mais tempo do que deveriam. A persistência destes reflexos primitivos torna-se uma das principais causas dos distúrbios dos movimentos e posturas da criança com PC, sendo dominantes em quase todas as atividades da criança. Segundo Bobath “...*as reações associadas, também características em alguns casos de PC, são reflexos tônicos que se espalham de um membro para o resto das partes afetadas.*”(Bobath, 1984:46) Além disso, as reações

associadas aumentam a espasticidade em todas as parte do corpo, mesmo as que não estão diretamente ligadas ao movimento pretendido.

Existem várias maneiras de classificar a paralisia cerebral. A mais utilizada é a que leva em conta o padrão dos prejuízos do movimento e da postura, quanto a localização dos distúrbios e quanto ao grau de severidade destes distúrbios.

Bobath define **quadriplegia** como:

“... o envolvimento de todo o corpo, sendo as partes superiores mais envolvidas do que, ou pelo menos tão envolvidas quanto as partes inferiores. A distribuição é geralmente assimétrica. Se essa assimetria é muito acentuada, estas crianças são às vezes referidas como tendo ‘dupla hemiplegia’. Devido o envolvimento maior das partes superiores, o controle é deficiente, como também a coordenação dos olhos.”(Bobath, 1984:50)

Com isso essas crianças apresentam dificuldades para se alimentar e para articulação da fala. A maioria das crianças espásticas se encontra neste grupo: praticamente todas as crianças atetósicas; os tipos mistos de espasticidade e atetose ou ataxia, e os casos de ataxia cerebelar.

Na **diplegia** há também o envolvimento do corpo todo, embora os membros inferiores estejam mais acometidos que os superiores, sendo estes pouco afetados, juntamente com o controle da cabeça. Normalmente apresentam bom desempenho na fala. Para Bobath *“... este grupo consiste quase exclusivamente de crianças espásticas, mas ocasionalmente a ataxia pode estar associada a uma diplegia espástica. Tem se confirmado que a etiologia espástica é a prematuridade.”*(Bobath, 1984:50)

A **hemiplegia** compromete apenas um dos lados do corpo, ou seja, o hemicorpo direito ou esquerdo. Nestes casos, praticamente, todas as crianças apresentam um quadro espástico.

Nestes três tipos descritos, embora ocorra uma diferenciação em relação à topografia do acometimento, existe uma característica comum que é a espasticidade. A criança espástica mostra hipertonía de caráter permanente, mesmo em repouso. O grau de

espasticidade varia com o estado geral da criança, isto é, com a sua excitabilidade e com o grau de estímulos a que é submetida no seu meio ambiente.

A **ataxia** pura na paralisia cerebral é muito rara, e no início não é facilmente reconhecida, já que não pode ser diferenciada nos bebês que se mostram hipotônicos no início do seu desenvolvimento. Esta hipotonia é generalizada devido, normalmente, a má formação do SNC, determinada geneticamente, e que leva a um grau relativamente grave de retardo mental. Os bebês que inicialmente apresentam hipotonia, evoluem para um quadro de ataxia.

Bobath nos diz que:

“... a maioria dos casos de PC atáxica é causada por lesão cerebral e são de caráter misto, sendo um fator comum em todas as ataxias, um tono postural persistentemente baixo combinado com um distúrbio da inervação recíproca, com ausência de co-contracção, o que torna o controle sustentado contra a gravidade e os movimentos impossíveis ou muito difíceis.”(Bobath, 1984:65)

As crianças que apresentam PC do tipo **atetóide** mostram um tono postural muito instável e flutuante, que varia de acordo com o grau de estímulo e esforço a que a criança é submetida. Geralmente o tono postural básico é abaixo do normal, variando a amplitude de flutuação. Nestes casos ocorre uma inabilidade em controlar os movimentos e dar fixação postural que interferirão no desempenho de habilidades normais. Os movimentos são espasmódicos, incontrolados e de amplitude extrema, com fraco controle das amplitudes médias.

2.4 DISTÚRBIOS ASSOCIADOS

Além do quadro motor característico da paralisia cerebral, outros distúrbios podem ocorrer. Neste caso, os distúrbios mais frequentes são:

Transtornos auditivos: estes são os menos encontrados na PC, e parecem estar associados à incompatibilidade sangüínea, à rubéola materna que podem causar surdez ou alterações auditivas. A alteração auditiva pode decorrer de lesão do VIII par

craniano, surdez perceptiva ou alteração labiríntica. A deficiência auditiva poderá prejudicar as vias de entrada dos estímulos sonoros, levando a criança a uma vivência pobre de informações, impedindo a exploração do seu meio ambiente, além de apresentar alterações significativas na fala.

Transtornos visuais: a incidência de alterações visuais na PC é grande, sendo o estrabismo, hemianopsias (redução do campo visual na metade lateral do olho), nistagmo (movimentos de oscilação do globo ocular), erros de refração, atrofia gótica, defeitos visuais perceptivos e outros. Estes transtornos afetarão a percepção visual e/ou visomotora, que levarão a problemas de coordenação motora, tanto nos movimentos mais grosseiros, como na coordenação motora fina.

Transtornos sensitivos: encontraremos alterações na sensibilidade tátil, térmica, dolorosa, estereognósica e cinético-postural.

Transtornos intelectivos: em cerca de 75% dos casos de PC, podemos encontrar uma limitação intelectual com graus variáveis de comprometimento. Contudo, existem casos em que o quadro motor é muito severo e a inteligência é normal, podendo, no entanto, no decorrer do desenvolvimento encontrarem dificuldades pedagógicas pela própria limitação motora durante a infância.

Quadros convulsivos: cerca de 30% das crianças com PC têm história de uma ou mais crises epiléticas. Estas podem ser de pequeno mal ou grande mal.

Transtornos da fala e linguagem: o desenvolvimento da fala e da linguagem, pode estar comprometido devido a vários fatores, tais como: incoordenação da musculatura dos órgãos da fala e/ou respiratória, transtornos auditivos e intelectuais, lesões corticais, má formação da arcada dentária ou palato, etc...

Transtornos psicológicos: a criança com PC pode apresentar dificuldades psicológicas em decorrência da sua própria condição, havendo dificuldades de adaptação, superproteção, insegurança, labilidade emocional, o que prejudica essencialmente sua integração social.

Não foi nosso objetivo neste trabalho nos atermos aos aspectos clínicos que estão envolvidos na paralisia cerebral, no entanto, essa breve revisão tornou-se necessária na medida em que ela permite caracterizarmos a população que escolhemos como objeto de estudo.

Após essa breve revisão sobre as condições clínicas da paralisia cerebral, concluímos que esta patologia pode acompanhar a criança desde a vida intra uterina, no seu nascimento, ou mesmo desde os primeiros anos da infância. Observamos que em função deste acometimento a criança sofrerá alterações em seu desenvolvimento, tornando-o mais limitado e o ganho de habilidades mais lento.

Todavia, mesmo que o desenvolvimento dessas crianças ocorra de forma atípica, as suas necessidades básicas permanecem existindo como as de qualquer criança. Assim, elas necessitam também de afeto, de relações humanas, de brincar e de serem estimuladas em suas potencialidades e no reconhecimento de suas limitações, condições estas comuns a todos os seres humanos.

Dessa maneira, como qualquer ser humano as crianças com paralisia cerebral não são um todo uniforme, existe uma diversidade múltipla de ser e de existir, cada criança tem uma personalidade, um modo de perceber o mundo e de se relacionar com ele. Portanto, mesmo que exista uma descrição geral da clínica da paralisia cerebral é necessário considerarmos cada criança como um indivíduo e, como tal, deve ser considerado e avaliado em todas as suas particularidades.

2.5 A FAMÍLIA E A CRIANÇA COM PC

Para Ackerman citada por Regen a família é vista como, “... *a unidade básica de desenvolvimento e experiência, realização e fracasso, saúde e enfermidade.*” (Regen, 1992:16)

Nessa conceituação percebemos o papel importante que a família assume no desenvolvimento de um indivíduo, refletindo e sendo responsável pela sua formação enquanto pessoa, seja como um ser individual ou como um ser social. Além disso, o

aspecto da saúde e enfermidade nos chama atenção no sentido de que a expectativa dos pais em relação à vinda de um bebê, é sempre carregada de anseios, fantasias e desejos que só lhes permitem visualizar um bebê saudável, como todo ser humano tem o direito de sonhar.

No entanto, esse processo pode ser modificado, com a vinda de um bebê com problemas. Uma enfermidade que pode acontecer tanto num período gestacional como no próprio parto, pode causar transtornos significativos para os pais que não estão preparados para esta situação. Quando isto ocorre várias reações advêm.

Essas reações podem variar de uma família para outra. Algumas famílias passam por um processo de culpa, negação, inferioridade, vergonha, raiva, solidão, desamparo, e outras podem reagir de maneira mais positiva, embora não deixem de vivenciar algumas destas reações.

Muitas são as perguntas que os pais se fazem e não encontram respostas ou, quando buscam, não as aceitam de imediato. Vivenciam um sentimento de ambivalência constante acerca da criança: sentem que amam seu bebê e o querem aceitá-lo mas, ao mesmo tempo, rejeitam-no por existir algo lesado ou anormal.

Existe um período de elaboração inicial, que nem sempre ocorre de maneira satisfatória, já que em nossos serviços hospitalares os programas de assistência aos pais são precários e insuficientes⁹, além do que os profissionais da saúde estão pouco preparados para orientar e dar respaldo que amenizem os problemas enfrentados pela família.

Este primeiro momento é carregado de dúvidas e incertezas quanto ao desenvolvimento futuro do bebê. Neste período as observações e o prognóstico são

⁹ Temos informação de um trabalho que vem sendo desenvolvido em Campinas, SP, no Hospital e Maternidade Celso Pierro, na UTI Neonatal, pelo pediatra Jamil Aidar e sua equipe. Um trabalho psicodramático com grupos de pais de crianças de alto risco. A intervenção é feita junto aos pais, durante o período de internação do bebê, com um enfoque sociométrico, que envolve a criança nas relações família/bebê, família/equipe de profissionais da UTI e a mesma com o bebê. A partir deste trabalho inicial, desenvolvido por estes profissionais, algumas conclusões significativas foram encontradas, e cabe aqui considerá-las, por nos parecer ser esta intervenção, no primeiro momento em que os pais vivenciam a experiência de ter um bebê doente, a mais adequada. Entre outras conclusões referidas pelo Dr. Jamil, consideraremos as seguintes: a doença e a hospitalização dificultam o aparecimento dos mecanismos normais de vinculação entre pais e bebê; os pais experimentam a superação e elaboração do luto pelo bebê que desejavam, mas que não nasceu; e contatavam com o medo da morte e o medo da seqüela, que acompanham o bebê, os pais e a equipe, ao longo dos dias de internação.

restritos, no sentido de quantificar e qualificar as possíveis seqüelas motoras, sensoriais, cognitivas que o bebê poderá vir a ter, gerando ansiedade e angústia aos pais.

Quando já é possível diagnosticar a criança com paralisia cerebral, os pais não compreendem a dimensão e o significado de tal patologia. Ainda que desorientados, saem em busca de ajuda, através dos médicos, terapeutas e outros, na tentativa de soluções “milagrosas” para a cura definitiva do seu bebê.

Esta não aceitação da realidade, de imediato já interfere na relação e no vínculo inicial da família com o bebê que acaba de chegar. Embora os pais não tenham conhecimento suficiente para avaliar as dificuldades do bebê em relação ao seu desenvolvimento, a tendência é de fazer observações que se limitam em ressaltar apenas as incapacidades. Em se tratando especificamente da paralisia cerebral, em que a alteração motora é predominante e logo observada pelos pais, existe a supervalorização deste aspecto, subestimando-se outros componentes também importantes para o desenvolvimento global da criança, e que nem sempre estão comprometidos.

Frente a este panorama os pais têm as mais variadas atitudes, ocorrendo o predomínio de duas situações a considerar. A primeira, são aqueles pais que tudo querem fazer pelo seu filho, submetendo-o a todas as terapias convencionais existentes, além das alternativas.

Nesse momento recebem uma quantidade de informações de vários profissionais, que, na maioria das vezes, cobram dos pais intensa dedicação e responsabilidade pelo tratamento, a tal ponto que eles perdem a referência do que é ser pai e ser terapeuta do próprio filho. Muitas vezes “... o contato que os pais estabelecem com o bebê em casa, é quase que uma continuidade das terapias, na qual deixam de ser pai e mãe para ser o terapeuta domiciliar.” (Carvalho, 1992:29)

Uma segunda possibilidade é daqueles pais que delegam toda responsabilidade aos terapeutas, não tendo participação alguma, a não ser a financeira, garantindo, assim, que estão fazendo algo por seu filho.

Acreditamos que qualquer atitude que priorize os extremos não traz benefício algum para o bebê que acabou de chegar. Consideramos que os pais envolvidos em tudo

que está relacionado a seu filho, de forma dosada, saudável e produtiva, terão mais chances de aceitar e estabelecer um bom relacionamento com sua criança. A desorientação dos pais leva a uma não compreensão dos problemas existentes e o quanto eles afetarão o desenvolvimento da criança.

Finnie ressalta que *“... se existe um programa terapêutico a ser estabelecido para o seu filho, não será dividido em tantos ou quantos minutos por movimentos, fala ou habilidades gerais, mas será um programa integrado, cobrindo todos os aspectos ao mesmo tempo”*.(Finnie, 1980:8)

Acreditamos que na medida em que os pais começam a sentir, perceber e aceitar o seu filho PC, não só enquanto um ser limitado, mas com possibilidades latentes a serem despertadas, a chance deste ser se desenvolver e ser feliz aumenta efetivamente.

Quando esse processo ocorre, as primeiras relações sociais começam a se estabelecer. Esta aceitação social começa no grupo familiar, em que se estabelecerão as mais significativas e importantes relações. *“Estas experiências prepararão suas relações com outras pessoas e a evolução de sua personalidade será facilitada se forem satisfatórias as experiências sociais iniciais.”*(Finnie, 1980:21)

A criança com paralisia cerebral necessita, do ponto de vista social e emocional, exatamente o mesmo que as outras crianças. Segundo Nelson:

“A maioria dos pais sentem-se inadequados, ignorantes e relativamente sem ajuda ao ser incapaz de remediar a situação para seu filho. Eles precisam de ajuda para sentirem-se bem quanto a si próprios antes que possam efetivamente guiar a criança para uma auto aceitação como um ser adequado.”(Nelson, 1994:253)

Consideramos que o foco de atenção dos pais deve sofrer uma inversão. Na medida em que eles conseguem visualizar essas outras possibilidades e necessidades do seu bebê, a super-valorização do desenvolvimento motor perde força, considerando-o então, como parte integrante do processo do desenvolvimento da criança.

Não é nossa pretensão desqualificar a importância do trabalho técnico de manuseios e cuidados com a criança portadora de paralisia cerebral. Este é necessário

sim, mas acreditamos haver um excesso e sobrecarga de técnicas específicas de tratamento que tomam grande parte da vida da criança. Esta posição é sustentada não só por pais, mas também por muitos terapeutas, que nem sempre conseguem ver na criança com paralisia cerebral, uma criança que também tem outras necessidades em sua vida.

Estas necessidades são muitas, mas neste trabalho defenderemos a que consideramos vital para qualquer criança, tenha ela paralisia cerebral ou não : a necessidade de brincar para se desenvolver enquanto um ser social integrado ao seu grupo familiar.

2.6 DAS LIMITAÇÕES ÀS POSSIBILIDADES DE BRINCAR

“L é uma menina de 5 anos que, por uma anoxia neonatal, foi acometida por uma lesão cerebral que a deixou com as seqüelas de uma paralisia cerebral . Após o seu primeiro ano de vida, seu quadro foi sendo definido dentro de um tipo de paralisia cerebral que chamamos de atetóide.

Este tipo de PC é caracterizado, principalmente pela intensa flutuação de tônus, sendo que em L, este sintoma está presente em toda a sua movimentação voluntária. Além disso apresenta alterações de movimentos nos membros superiores e inferiores, o controle sobre as posições de sua cabeça é deficitário em função de alguns reflexos primitivos, que ela ainda apresenta. E o que este quadro pode influenciar nas atividades de brincar de L?

Quando L percebe, visualmente qualquer brinquedo de seu interesse ao mover sua cabeça, um reflexo primitivo chamado reflexo tônico cervical assimétrico, que deveria ser inibido aos 6 meses de vida, ainda está presente no caso de L. Desta forma, ao girar sua cabeça, seu membro superior do mesmo lado que a cabeça virou, é estendido sendo que o outro membro flete em direção ao lado occipital da cabeça. Com isso pode alcançar o brinquedo, mas não consegue trazê-lo até perto de si, se não girar novamente a cabeça, perdendo, assim, o contato visual.

Além disso, a falta de controle voluntário e coordenação sobre seus movimentos, fazem com que L não consiga atingir o alvo desejado (dissinergia¹⁰ e dismetria) e nem quantificar os movimentos necessários para executar um ato motor. Geralmente os seus movimentos bruscos e involuntários (hipercinesia) jogam os brinquedos para longe, sejam estes pequenos ou grandes. A manutenção de um objeto em suas mãos não é possível, porque na medida que seu tônus sofre uma variação, ao tentar manter o objeto, este é “amassado” ou cairá de suas mãos, sem que tenha controle sobre isso.

L tem inteligência normal, e tenta demonstrar essa habilidade através de suas atitudes, mesmo que extremamente limitada do ponto de vista motor. Sua comunicação lhe é própria, utilizando gestos e, principalmente, movimentos faciais, e seus olhos tentam falar com o mundo, todos seus desejos, insatisfações, alegrias e tristezas.

Por todas intercorrências que L. vivenciou ao longo do seu desenvolvimento, fizeram com que ela se tornasse uma criança insegura emocionalmente. Sua labilidade emocional é constante, sentindo-se ameaçada a qualquer situação nova. Socialmente, como toda criança que porta uma deficiência, sofre as discriminações e estigmas que a sociedade se esmera em demonstrar. É uma criança que tem sua família como companheira, antes apenas a mãe, e atualmente o pai que aprendeu a aceitá-la como ela é, e um irmão que acaba de chegar.

Logicamente, L é um caso entre tantos, mas com uma história que lhe coloca frente a todas as dificuldades de tentar ter uma vida comum e vencer as suas ‘limitações’.”(Carvalho, 1992:34)

A partir do relato deste caso, é possível perceber o quanto pode ser limitada a experiência do brincar para uma criança portadora de paralisia cerebral. No entanto, faz pensar também de que maneira esta criança busca soluções para viver a sua experiência

¹⁰ Trombly define dissinergia como: “...decomposição do movimento com falta de desempenho suave dos movimentos porque a ação sinergista ou reciprocção entre agonista e antagonista está prejudicada ou ausente (assinergia). Na decomposição do movimento, cada articulação envolvida em um padrão de movimento funciona independentemente, de forma que esse movimento é fragmentado em suas partes, ao invés de ser suave e coordenado.”(Trombly, 1989:55).

lúdica, já que acreditamos que o brincar, é um componente essencial para que uma criança se desenvolva?

Inicialmente poderíamos nos remeter ao início do desenvolvimento dessa criança e analisarmos de que maneira o brinquedo e a brincadeira são introduzidos em sua vida. Retomando a teoria da brincadeira de Winnicott, já descrita no primeiro capítulo deste trabalho, ele nos diz que na fase inicial do desenvolvimento o bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto para encontrar.

O objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo complexo é altamente dependente da mãe ou da figura materna, que tem o papel efetivo de estabelecer o elo entre a criança e o objeto, ao mesmo tempo que a criança percebe e compreende a separação materna, que não é definitiva, ou seja, a criança tem a sua mãe novamente, quando assim o desejar.

Na criança com paralisia cerebral, parece-nos que esse processo se torna permanente ao longo de vários anos, tanto no sentido de um amadurecimento psíquico, bem como pela própria limitação motora. O amadurecimento psíquico é necessário para o desenvolvimento normal da criança, que estabelece um vínculo de confiança com a mãe. O bebê com paralisia cerebral é incapaz de vivenciar, sozinho, experiências necessárias para que esse processo se estabeleça, tornando-se dependente da mãe, não só do ponto de vista psíquico, mas também no sentido de fornecer o objeto, para que este seja explorado. Logo, o controle que o bebê tem do real é distorcido porque as situações reais são repletas de incapacidade, incertezas e inseguranças.

A consequência da situação acima mencionada, é que por muito tempo a brincadeira do bebê é aquela que a mãe lhe propicia, ou seja, ela introduz o seu próprio brincar que nem sempre condiz ou supre com as necessidades e desejos do bebê com paralisia cerebral. No entanto, está na família a possibilidade e a garantia de que o bebê possa vivenciar atividades lúdicas, já que o estabelecimento de outras formas de contatos com outros grupos acontece tardiamente, quando ocorre de fato.

Os pais inicialmente sentem dificuldades em abordar seu filho PC, principalmente em função das alterações motoras que já se apresentam desde o início do desenvolvimento. O contato que o bebê estabelece com a mãe no momento da amamentação é de extrema importância, porque através do olhar e do toque corporal, a criança começa a experimentar sensorialmente e afetivamente a relação do seu próprio corpo com aquele outro corpo, que tanto supre suas necessidades de sobrevivência, bem como permite as suas primeiras brincadeiras sensoriais.

O bebê com paralisia cerebral vivenciará esse processo de forma lenta e atípica. A falta de controle cervical associada à coordenação visual, não favorecem o contato dirigido entre a mãe e o bebê, sendo necessária a participação efetiva da mãe que auxiliará no posicionamento da cabeça, bem como poderá se utilizar de estímulo sonoro para que a sua criança busque a sua imagem.

Além disso, o contato físico do bebê com a mãe se dá quando ele consegue atingir com suas mãos os seios da mãe. Esse movimento, que a princípio parece ser simples, para um bebê com alterações motoras, exigirá um grande esforço, e assim mesmo poderá não obter sucesso, o que faz com que a criança, depois de algumas tentativas, deixe de repetir esse movimento.

Assim, gradativamente, os contatos com o mundo físico e humano, vão se estabelecendo de acordo com o grau de dificuldade não só motora da criança, mas também pelas oportunidades de relacionamento interpessoal que lhes são dadas. As relações de trocas, do brincar compartilhado, da percepção do outro enquanto uma possibilidade de novas relações humanas, não é algo que partilhe do mundo da criança com paralisia cerebral, principalmente dos casos mais graves.

Essas possibilidades aumentam para aquelas crianças que, embora sejam portadoras de PC., apresentam seqüelas motoras mais brandas. Podemos fazer esta afirmação por considerarmos que o ser humano, para se desenvolver, está condicionado ao desenvolvimento do sistema nervoso, que lhe dará condições para as maturações de estruturas elementares (reflexos condicionados e incondicionados) e básicas para o desenvolvimento, bem como das relações ou melhor, das mediações que este indivíduo

constantemente vai estabelecendo com o seu meio, com os objetos e com outras pessoas que lhe darão condições de desenvolver formas de comportamentos mais complexos.

Essas formas de comportamentos mais complexos emergem do processo de desenvolvimento sócio-cultural, que se constrói a partir das interações sociais as quais acabam por representar um papel preponderante no desenvolvimento global da criança, seja ela portadora de paralisia cerebral ou não.

Para Aufauvre, “... a criança que não governa seus movimentos, não controla a força de seus gestos, se sentirá constrangida em suas relações com as outras crianças, as quais poderão não compreender que aquilo que parece ser um soco, é na verdade, apenas uma tentativa de aproximação em que o gesto escapa ao controle da criança.” (Aufauvre, 1987; 36)

L¹¹, num final de semana vai ao clube com seus pais, e está eufórica por entrar na piscina. L junto com sua mãe se dirige para a piscina e com auxílio entra na água. A sua euforia é tanta por entrar em contato com a água, com a possibilidade de brincar, e de se movimentar, que seus movimentos já estereotipados, aumentam excessivamente no primeiro momento. Esta atitude foi suficiente para gerar nas outras pessoas que também frequentavam a piscina naquele momento, um afastamento de L., não entendendo a sua manifestação como uma forma de satisfação e prazer por aquela atividade que lhe estava sendo proporcionada.

A cognição é outro elemento a ser considerado. Nem sempre as lesões cerebrais causam danos cognitivos, a não ser se houver a existência de distúrbios associados como a deficiência mental ou outros, porque os atrasos observados nestas crianças, são em decorrência do déficit motor que acaba por determinar uma defasagem cognitiva em função da vivência sensorial, motora e social pobres que fatalmente a criança PC terá.

Aufauvre (1987) observa que a criança com uma deficiência essencialmente motora, não se sente limitada apenas no plano da motricidade; realmente vai haver, muito

¹¹ O exemplo de L. aqui descrito, e os de R. e A. que se seguem são observações decorrentes de nosso trabalho clínico ao longo de nossa experiência como terapeuta ocupacional, desde 1980.

cedo, uma defasagem mais ou menos acentuada entre suas possibilidades e compreensão, seus interesses e sua eficiência no que diz respeito à experiência e realização. A criança certamente corre o risco de acumular lacunas por não poder levar a termo suas atividades; corre também o risco de se sentir desencorajada em seu apetite de descobertas, e isto será ainda mais grave para a sequência de seu desenvolvimento se as pessoas que a cercam não se encarregarem de facilitar suas descobertas.

Palangana, baseando-se em abordagens interacionistas, refere que “... o processo de conhecimento implica em uma relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, de tal forma que entre ambos estabelecem-se relações recíprocas que modificam tanto o primeiro quanto o segundo.” (Palangana, 1994; 124)

A partir da citação acima podemos identificar a importância da relação sujeito- objeto, e se nos remetermos ao nosso objeto brinquedo, identificaremos que ele pode ser um instrumento efetivo para a construção do conhecimento da criança com paralisia cerebral. É impossível determinarmos o grau de aprendizagem que a criança poderá atingir a partir de suas experiências lúdicas, no entanto, se não proporcionarmos estas vivências as suas possibilidades serão ainda menores.

O papel dos adultos, sejam pais, educadores, terapeutas, ou ainda amigos e companheiros de grupo, são vitais para que o desenvolvimento cognitivo ocorra. Muitas vezes a criança precisará de ajuda principalmente para explorar e manipular os objetos que fazem parte do mundo físico, em todos os sentidos, ou seja, para falar, brincar, pintar, desenhar, escrever e descobrir outras formas de aprender pela vida.

O que se torna necessário para as pessoas que convivem com as crianças portadoras de paralisia cerebral, é compreenderem que por crescerem num meio não preparado para elas e sim para pessoas ditas “normais”, adquirem uma capacidade imensurável de substituições e compensações que as tornam tão capazes quanto qualquer ser humano. No entanto, nem sempre elas atingem os seus limites por caminhos tão comuns.

R. é uma criança diplégica (acometimento motor com predomínio dos membros inferiores), que se locomove arrastando-se ou carregado por terceiros, mas

que conserva suas capacidades intelectivas íntegras. Um dia, na sua terapia, descobriu um material que jamais considerou possível utilizar, um skate. A princípio diz a terapeuta que não poderia utilizar este material, porque não é capaz de ficar em pé sobre o skate. Com a ajuda da terapeuta R. começa a perceber outras possibilidades de manusear este equipamento. Sobe no skate, ficando de barriga para baixo, e de imediato percebe que as suas mãos estão livres e capacitadas para fazer a função de suas pernas e transportá-lo para onde ele desejasse. R., a partir desta experiência, inicia uma nova etapa do seu desenvolvimento, quando percebe que, brincando com o skate, pode fazer novas descobertas, acessar outros espaços e se aproximar dos amigos que desejar, já que até então não havia essa possibilidade, dada a sua incapacidade motora.

Outra questão que cabe analisarmos é a comunicação. É comum as crianças PC, apresentarem distúrbios de fala e linguagem.

“As lesões cerebrais produzem, quase sempre, alterações do aspecto motor-expressivo da linguagem, determinadas por uma perturbação, mais ou menos grave, do controle dos órgãos motores bucofonatórios, que pode afetar a execução (disartria) ou a própria organização do ato motor (apraxia).” (Basil, 1995:257)

Essas crianças estabelecem, desde cedo, um código próprio para se comunicarem, o qual normalmente a mãe e as outras pessoas da família sabem ler através de sua decodificação. As conseqüências das lesões podem variar, podendo a criança apresentar graus diferentes de inteligibilidade da linguagem falada, ou até mesmo ter o impedimento completo da fala. Isto não quer dizer que a criança também apresente alterações em relação a linguagem interna¹², que pode estar totalmente preservada.

“As crianças portadoras de seqüelas de paralisia cerebral apresentam muitas vezes um bom desenvolvimento da cognição e da linguagem, entretanto a verbalização pode estar restrita ou praticamente ausente em função de alterações do sistema sensorio- motor oral” (Pfeifer, 1994:19)

¹² Para compreender a gênese da linguagem, deve-se considerar que a compreensão verbal sempre precede a expressão. “Na criança, a aparição de palavras segue-se à compreensão das situações em que estas palavras estão implicadas: a linguagem ‘emerge’ destas situações. A criança compreende a linguagem antes de emitir suas primeiras palavras, que são, elas mesmas, subseqüentes a uma ação ou emoção.” (Launay, 1986:13)

Na medida que a criança amplia o seu espaço, ela também utiliza um código para a localização espacial. Os brinquedos, os locais, os objetos passam a ter um significado também através dos espaços que ocupam. As mudanças espaciais de objetos, brinquedos, equipamentos, podem trazer transtornos para a criança, se ela não participar efetivamente delas.

A comunicação, quando não ocorre através da verbalização, é feita através de gestos, sinais, olhares, mudanças na posição da cabeça ou de alguma parte do corpo que a criança possa movimentar mais coordenadamente. As crianças que têm possibilidade de fala, mesmo com alterações motoras severas, conseguem estabelecer maior relacionamento com outras crianças, favorecendo o brincar em grupo.

Isto se dá principalmente pela forma que as pessoas estão acostumadas a se comunicar, ou seja, a comunicação verbal. No grupo de crianças as outras formas de expressões da comunicação são mais utilizadas, especialmente nas brincadeiras ou jogos.

A. não consegue se comunicar verbalmente para expressar as suas vontades. Com o pouco movimento do seu braço esquerdo, mostra qual o jogo que deseja jogar. Demonstra pelo seu olhar, e por sua atitude corporal que sabe as regras do jogo (jogo de dominó). Durante o jogo, que é jogado com um grupo de três crianças, A. expressa através da sua mímica facial e corporal, todas as suas manifestações de emoção, de tensão, alegria e ansiedade determinadas pela própria evolução do jogo. Sorri quando o amigo não tem a peça correta para colocar, quando o companheiro “come barriga”, fica tenso quando outro jogador tem a possibilidade de ganhar o jogo, e feliz porque foi o vencedor da partida.

Através deste exemplo é possível compreender a dimensão do jogo enquanto um instrumento que permite à criança com paralisia cerebral, exprimir e demonstrar as suas capacidades cognitivas, motoras, e sócio emocionais mesmo sem ter a possibilidade da comunicação oral.

Quando observamos as situações lúdicas vivenciadas por crianças com PC, num primeiro momento a nossa idéia é de que essas crianças, por suas limitações, são incapazes de assimilar todos os componentes que podem estar envolvidos nas atividades

do brinquedo, da brincadeira ou do jogo. Essas nossas impressões ocorrem porque estamos acostumados a fazer nossas avaliações a partir de um modelo padronizado que privilegia somente aqueles que não precisaram buscar mecanismos alternativos para que o seu desenvolvimento ocorresse dentro da normalidade.

Reconhecemos que sabemos pouco sobre os mecanismos utilizados pelas crianças portadoras de paralisia cerebral ao terem contato com as atividades lúdicas, seja no convívio familiar como também com os outros grupos sociais. Portanto, é nossa intenção, verificar como estas atividades se manifestam na criança junto aos seus pais, e identificar quais são as atividades que eles consideram como lúdicas para seu filho.



Metodologia

3. METODOLOGIA

A partir do estudo realizado nos capítulos anteriores desse trabalho, foi possível reconhecermos a existência de relações entre as manifestações lúdicas e o desenvolvimento global da criança, além de identificarmos a importância fundamental das atividades lúdicas no cotidiano de crianças com paralisia cerebral.

Se analisarmos o cotidiano de uma criança certamente vamos verificar, que as atividades lúdicas ocupam um espaço significativo assumindo tal importância que se torna tarefa complexa avaliar e delimitar a sua dimensão.

No cotidiano de crianças com paralisia cerebral encontraremos também a presença da atividade lúdica. Nelas estas atividades podem estar condicionadas a alguns fatores, tais como: adequação do ambiente, adaptação dos brinquedos e da brincadeira, a possibilidade de encontrarem companheiros para brincar e de alguém que lhes ofereça condições para que vivenciem as diversas formas de manifestações lúdicas.

Em trabalhos recentes, Martinez (1992) e Blascovi-Assis (1997), que estudaram, respectivamente, os brinquedos e as brincadeiras na vida de crianças com problemas no desenvolvimento, bem como o lazer e a deficiência, verificamos que a atividade de brincar para elas se restringe ao ambiente familiar, escolar e ou terapêutico (neste caso quando o terapeuta se utiliza deste recurso para o tratamento). Assim, as atividades lúdicas se limitam a um espaço demarcado e as interações sociais ficam restritas aos elementos que partilham dos grupos sociais circundantes.

Em nosso trabalho interessa-nos, portanto, investigar como as atividades lúdicas se manifestam no cotidiano de crianças com paralisia cerebral, e de que forma as relações interpessoais são estabelecidas a partir destas atividades.

Partindo dos objetivos acima, procuramos estabelecer uma metodologia para o estudo, que nos possibilitasse a identificação dos aspectos relacionados a esse tema e também nos respondesse às questões suscitadas por ele.

Descreveremos, a seguir, os métodos e procedimentos utilizados para nossa coleta e análise dos dados.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO

A **pesquisa qualitativa** se desenvolveu principalmente nas áreas da Educação e Ciências Sociais, na tentativa de buscar um caminho alternativo para a rigidez das pesquisas positivistas. Neste sentido, nas Ciências Sociais, buscou-se formas de estudar os fenômenos sociais para que se pudesse verificar as variações que ocorrem no interior deles (os fenômenos estudados na pesquisa educacional são os educacionais, por exemplo) de maneira qualitativa.

“A pesquisa qualitativa visa aprender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.”(Alves & Silva, 1992:61)

Consideramos que nosso trabalho tem características da pesquisa qualitativa, na medida em que optamos por investigar, através da pesquisa de campo, como as atividades lúdicas se manifestam no cotidiano da criança com paralisia cerebral em seu ambiente natural. Utilizamos, como instrumental metodológico na coleta de dados, o questionário - numa primeira etapa do trabalho - e a observação participante para elaboração dos estudos de casos.

Ludke e André (1986) fazem um estudo baseado em Bogdan e Biklen, sobre o conceito de pesquisa qualitativa e as cinco características que configuram esse tipo de estudo. Buscaremos, através destas cinco características, identificar os pontos principais de nossa pesquisa e que são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento - a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que será investigada, principalmente através do trabalho de campo. Em nossa pesquisa, no trabalho de campo

observamos a criança portadora de paralisia cerebral em ambientes nos quais ela desenvolve as atividades lúdicas em seu cotidiano. Nosso interesse foi detectar como essas manifestações lúdicas estão contidas no cotidiano da criança, observando-a em situações diferenciadas: na residência, na escola, em passeios, etc.

2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos* - o material recolhido a respeito de uma determinada situação, que está sendo estudada, deve ser o mais rico possível em termos da descrição das situações ocorridas, das pessoas envolvidas e dos possíveis acontecimentos que o pesquisador julgar importante registrar para seu estudo. Além de documentar os dados, outros materiais podem ser válidos, como fotografias, depoimentos, registros da história de vida - feitas pelo próprio observado - e outros. O pesquisador deve aproveitar o maior número de elementos de informação para que obtenha uma mais ampla e profunda compreensão do problema que está sendo estudado. Fundadas na certeza acima, todas as observações realizadas junto às crianças PC foram descritas de forma que o relato contivesse a descrição do ambiente, as pessoas envolvidas, os acontecimentos, as atividades lúdicas que foram realizadas. Além disso, as mães das crianças que participaram do estudo de caso contribuíram no sentido de fazer o diário da história de vida de cada uma das crianças, contando como o seu desenvolvimento ocorreu, do nascimento até a data da pesquisa.

3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto* - o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas intenções cotidianas. Em cada uma das atividades lúdicas observadas, o interesse estava mais voltado para as questões que se apresentavam durante o processo da atividade, tais como: a escolha do brinquedo, do local para brincar, das pessoas envolvidas na brincadeira, a comunicação estabelecida pela criança, a forma como a criança brincava e como estas atividades se manifestavam no seu cotidiano.

4. *O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador* - esta característica da pesquisa qualitativa está mais relacionada ao participante do estudo, na qual ele informa sobre as suas opiniões ou

questionamentos, relacionados ao foco principal do estudo. Cabe ao pesquisador ter acuidade suficiente para perceber e revelar os dados relatados pelo participante. Em nosso caso, especificamente, a participação dos pais foi efetiva, na medida em que durante as observações alguns aspectos relacionados às atividades lúdicas, os quais não necessariamente faziam parte da situação observada, eram trazidos e posteriormente foram utilizados na análise dos dados. Além disso, após concluirmos o estudo de caso, os pais leram o relatório. Após a leitura complementaram alguns dados que não constavam no estudo e que se tornaram significativos para eles e para nós após a revisão final.

5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo* - neste tipo de pesquisa as hipóteses não necessariamente são definidas a priori. As abstrações e questões que vão surgindo durante o processo da pesquisa acabam por ampliar os aspectos relacionados ao foco de interesse inicial. Na medida em que o estudo se desenvolve, ocorre um afunilamento, no qual a própria existência de um quadro teórico determinador - a coleta e a posterior análise de dados - levam o pesquisador a questões mais diretas e específicas pertinentes ao seu tema principal. Inicialmente buscamos verificar quais as atividades que faziam parte do cotidiano da criança com paralisia cerebral. Naquele momento obtivemos dados relacionados desde às atividades da vida diária, tais como alimentação, higiene, vestuário, atividades de lazer, até às atividades lúdicas propriamente ditas. No entanto, nosso interesse estava voltado para a manifestação das atividades lúdicas do brincar, da brincadeira e dos jogos no cotidiano sendo, então, necessário que a nossa análise se voltasse mais para esses aspectos.

Assim, na pesquisa qualitativa, também chamada de naturalística, o envolvimento do pesquisador junto à situação a ser estudada, reside na obtenção de dados que contempla *“... o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso comum.”* (Minayo, 1996:124)

Existem várias formas de desenvolver uma pesquisa qualitativa. Consideramos, para nossa pesquisa, a opção de utilizarmos também o estudo de caso, na medida em que esta metodologia nos permitiria garantir uma melhor validação de nosso estudo.

O *estudo de caso* pode ser compreendido como um método de investigação que busca estudar em profundidade um único caso, mantendo o caráter unitário da situação ou do objeto que se queira pesquisar.

Alguns autores consideram que todo estudo de caso é uma forma de pesquisa qualitativa. Esta afirmativa se baseia no fato de que muitos dos casos a serem estudados, *“... se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”* (Lüdke & André, 1986:18)

Apesar do estudo de caso ser, freqüentemente, de natureza qualitativa - tanto na coleta de dados, bem como em sua análise mais específica - em algumas circunstâncias torna-se necessário também recorrer a métodos quantitativos.

Lüdke & André (1986) destacam as características e princípios que regem os estudos de caso nos quais estão presentes as características gerais da pesquisa qualitativa já descritas.

Entre essas características, os autores acima destacam:

- o estudo de caso visa a descoberta, na medida em que o conhecimento é algo contínuo e que a todo momento surgem novos elementos a serem considerados;
- no estudo de caso, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa;
- utilizando várias fontes de informações, o estudo de caso busca retratar a realidade de forma mais completa e profunda sobre o objeto de estudo;
- o estudo de caso pode representar diferentes pontos de vistas conflitantes, eventualmente presentes na situação que se está estudando;
- os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

“Um caso, tomado como objeto de pesquisa, é uma unidade significativa de uma totalidade, isto é, trata-se de uma situação social, ou histórica, ou de um ser

humano, ou de um evento coletivo dotado de relativa individualidade, que podem ser isolados para estudo.”(Pádua & Pozzebon, 1996:79)

Ao escolhermos para nosso estudo o sujeito humano, colocamos-nos frente a questão da individualidade. Ao elegermos a criança com paralisia cerebral e a sua relação com a atividade lúdica como objeto de estudo, reconhecemos que ela é parte representativa e autônoma menor, dentro de uma totalidade social maior.

O sujeito humano a que nos referimos é o mesmo que Oliver Sacks (1985) se refere em seu belo livro *“O homem que confundiu sua mulher com chapéu”*, como aquele sujeito que tem a sua história pessoal, única, com experiências que lhe são próprias e isso faz dele uma pessoa real.

Ao contarmos a história de vida desse sujeito, ao apresentarmos as suas características e entendermos como ele está inserido em seu meio, estaremos, de fato, falando de um “quem” e um “que”, de uma pessoa, de um sujeito, de uma criança, em relação ao que cerca o seu cotidiano.

Em nosso trabalho também “contaremos” a história de duas crianças portadoras de paralisia cerebral, e que participaram da amostra. A coleta de dados composta de questionários, observações, diários da história de vida (escritos pelos pais), relatos de pessoas que convivem com essas crianças, permitiu-nos construir dois estudos de caso, os quais constam do quinto capítulo

3.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS - O QUESTIONÁRIO, A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, O DIÁRIO DE PESQUISA E “HISTÓRIAS DE VIDA”.

Os *questionários* podem ser utilizados como um instrumento de coleta de dados em que as respostas são dadas pelo informante sem a presença do pesquisador. A formulação das perguntas é fechada e as respostas são reduzidas, ou abertas, sendo que o seu conteúdo e a sua forma são de acordo com a escolha do informante.

Quando elaboramos um questionário é importante determinar questões relevantes para o estudo que se quer fazer, *“... relacionando cada item a pesquisa que*

está sendo feita e à hipótese que se quer demonstrar/provar/verificar.” (Pádua, 1988:159)

Para nossa pesquisa de campo optamos por uma forma de questionário com perguntas abertas, que foram entregues a sete famílias de crianças portadoras de paralisia cerebral. Juntamente com o questionário, enviamos uma folha, em que expusemos a finalidade e os objetivos de nosso trabalho, além de orientarmos a forma como o mesmo deveria ser preenchido.

A partir dessa primeira etapa da pesquisa de campo e da análise dos dados referentes ao questionário, selecionamos duas crianças, dentre as sete participantes da primeira fase do estudo, para darmos continuidade à coleta de dados, agora utilizando a observação participante como recurso metodológico.

A observação utilizada como instrumento para a obtenção do conhecimento científico, é a sistemática, que irá detectar os aspectos reais daquilo que se quer conhecer. Ela é seletiva, porque o pesquisador irá “... *observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais.*” (Pádua, 1988:160)

A observação sistemática pode levar em consideração se a “situação” a ser observada será *natural*, em que os participantes não percebem a atuação do observador, ou *idealizada*, em que o observador cria situações e interfere de forma participativa. Neste caso estamos falando da observação participante.

Alguns autores consideram a ***observação participante*** como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Minayo toma, como ponto de partida para uma análise mais ampla da observação participante, a definição de Schwartz & Schwartz que propõe:

“ Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é

parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.” (Minayo, 1996:134)

Existem controvérsias em relação à prática da observação participante, quanto ao grau de envolvimento pessoal do observador, na medida em que ele vivencia as mesmas situações dos observados, podendo comprometer, assim, a avaliação posterior dos dados. Contudo, existem vantagens que tornam viável esta metodologia, entre elas a possibilidade da participação máxima do pesquisador e o estabelecimento de uma relação menos artificial.

A observação que o pesquisador pode obter através dessa metodologia participante, *“... é a dos fatos tais como eles são para os sujeitos observados, sendo que os fenômenos que escapam aos sujeitos envolvidos não escapam ao observador.”* (Bruyne, 1986: 213)

O papel do observador na “observação participante” é determinado por ele próprio, na medida em que define se tornará explícito o seu papel e seus propósitos junto ao grupo, situação ou sujeito a ser observado. Podem ocorrer variações destes papéis, em que a função do observador poderá ser totalmente explícita ou até mesmo a não revelação de sua participação.

Para nosso estudo optamos pelo “observador como participante”, em que nossa identidade e nossos objetivos ficaram explícitos desde o início da coleta de dados.

Os *diários de pesquisa* se constituíram num valioso recurso utilizado por nós para a obtenção e registros das informações observadas. Através dos diários de pesquisa fomos registrando os acontecimentos do cotidiano observado.

Esses registros fazem parte de um conjunto de dados a serem utilizados principalmente na fase de análise final do trabalho. Na medida em que o registro das informações seguem uma ordem cronológica, decorrente de uma sequência de fatos que vão sendo observados, o pesquisador, no momento da análise, poderá fazer uma retrospectiva dos fatos e descobrir novos elementos, não identificados numa primeira análise.

Além dos diários de pesquisa, as “*histórias de vida*” também são “...documentos íntimos, registrados pelo pesquisador ou pelo próprio informante, em diários, cartas, alguns tipos de trabalhos literários, material expressivo, conversas ou entrevistas.” (Pádua, 1988:162)

As informações, obtidas através de diferentes fontes, devem ser suplementadas e comparadas com outras fontes de obtenção de dados, dada a subjetividade que uma técnica como essa pode ter. Os registros podem ser anexados junto ao trabalho de pesquisa, respeitando-se os critérios éticos relacionados às informações contidas nesses documentos.

Na pesquisa de campo utilizamos o diário de pesquisa para a coleta de dados, quando então os pais fizeram o registro das atividades do cotidiano das crianças. Também procedemos assim para os estudos de caso, em que fizemos várias observações em situações diferenciadas, com o registro sendo feito imediatamente após a observação. Esta prática impede a perda de informações relevantes para a análise posterior dos dados.

As “histórias de vida” revelaram-se um excelente recurso para a obtenção de informações sobre a estória de vida de cada uma das crianças participantes do nosso estudo de caso. Os pais fizeram um diário no qual constavam informações relacionadas ao desenvolvimento do filho, desde o nascimento até o momento do registro. Além disso, obtivemos diversas informações bastante significativas, de outras pessoas que convivem e fazem parte do cotidiano dessas crianças, que nos possibilitou ter uma compreensão mais ampla dos casos em questão.

3.3 AMOSTRA

3.3.1 Seleção da amostra

As crianças que fizeram parte do estudo foram selecionadas a partir de um grupo de portadores de paralisia cerebral, submetido à tratamentos - fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, entre outros - em clínicas particulares especializadas na cidade de Campinas, estado de São Paulo.

Inicialmente, estabelecemos contato com os profissionais dessas clínicas para expor os objetivos de nosso estudo e explicitar a população alvo da pesquisa. Estes profissionais se dispuseram a contatar os pais das crianças para verificar a possibilidade de colaboração e participação no estudo.

Os critérios estabelecidos para a seleção das famílias e das crianças foram os seguintes:

1) Para a escolha das famílias, o critério utilizado foi o de que os pais vivessem juntos (independente do estado civil) e que tivessem participação no cotidiano, principalmente nos finais de semana, das crianças.

2) Quanto ao número de famílias, consideramos, inicialmente, que 5 a 10 seria um número suficiente para a obtenção das informações necessárias para uma pesquisa qualitativa. Além do que, ao solicitarmos a descrição do cotidiano da criança nos finais de semana, seriam obtidos dados de natureza diversa (atividades da vida diária, atividades lúdicas, de lazer, informações sobre o ambiente familiar, etc). Portanto, um número maior de famílias demandaria um esforço excedente, no sentido de abarcar todas essas variáveis, distanciando-se de nosso objetivo inicial.

3) As crianças escolhidas para participar da amostra deveriam ser portadoras de paralisia cerebral, com comprometimento motor, sem, contudo, apresentar deficiência mental ou outros distúrbios associados. Procedemos dessa maneira para evitar um número de variáveis muito mais amplo, as quais demandariam um outro tipo de estudo que pudesse dar conta da heterogeneidade que se criaria com uma população com aquelas características.

4) O sexo não foi considerado como critério de escolha. Quanto a idade cronológica, embora não tenhamos fixado limites muito rígidos, a amostra acabou por se fixar em dois grupos: um, em que, a faixa etária variou de 3 e 6 anos (pré-escolar) e outro que variou de 7 a 10 anos (fase escolar). Estes grupos, ao serem constituídos empiricamente, permitiram um estudo de diferentes fases do desenvolvimento das crianças e de suas manifestações lúdicas neste período da infância.

3.3.2 Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por seis famílias de sete crianças portadoras de paralisia cerebral. Neste grupo existe uma família com dois filhos acometidos por esta patologia, sendo que ambos fizeram parte de nosso estudo.

As crianças selecionadas encontram-se em categorias diferenciadas quanto ao tipo de paralisia cerebral. Utilizamos códigos para a identificação das sete crianças, no sentido de facilitar o entendimento das análises posteriores, na quais serão usados.

A caracterização das crianças da amostra encontra-se no quadro abaixo:

Nome	Sexo	Idade	Diagnóstico	Tratamento	Posição irm.
F	F	10a 4m	P.C.atetósica	FT+T.O +Fono	1/2
D	F	6anos	P.C atáxica	FT+T.O+Fono	1/1
MF	F	3a 9m	P.C hemiplégica	FT+T.O	1/1
R	M	9a 3m	P.C diplégico	FT+T.O+Fono	2/3
V	M	7a 5m	P.C diplégico	FT+T.O+Fono	3/3
L	M	4ª 11m	P.C diplégico	FT+T.O+Fono	1/1
M	F	5a 5m	P.C Quadriplegia	FT+T.O+Fono	1/1

QUADRO 2 - Caracterização das crianças*

O quadro é composto por um grupo de sete crianças , em categorias diferenciadas quanto ao tipo de paralisia, sendo três do tipo diplégico, uma atetose, uma atáxica, uma hemiplégica e uma quadriplégica. Essas diferenças, quanto ao tipo de paralisia cerebral, determinam o grau de comprometimento motor, variando desde a paralisia de um hemicorpo, até alterações nos quatro membros superiores e inferiores.

* Legenda: FT= Fisioterapia / T.O = Terapia Ocupacional / Fono = Fonoaudiologia / Posição irm. = posição do filho na irmandade / total de filhos.

Os diagnósticos foram obtidos através dos prontuários das crianças nas clínicas em que são submetidas aos tratamentos especializados.

A idade cronológica varia de 3 anos e 9 meses a 10 anos e 4 meses. Todas as crianças fazem tratamento nas especialidades de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia, com exceção de uma que faz apenas fisioterapia e terapia ocupacional.

O quadro a seguir caracteriza as famílias que participaram do nosso estudo. Julgamos necessário considerarmos os aspectos identificação, idade, número de filhos, grau de instrução, profissão atual, nível sócio econômico, local da residência, para obtermos um quadro mais geral das famílias que participaram do estudo.

Identific. Pais/filho	Idade atual	Nº de filhos	Grau de instrução	Profissão atual	Nível sócio econômico	Local Resid.
Pai - F Mãe	35 33	2	superior superior	economiário do lar	médio	urbano
Pai - D Mãe	38 38	1	superior superior	engenheiro engenheira	médio	urbano
Pai - MF Mãe	35 35	1		comerciário comerciária	médio	urbano
Pai - R Mãe	38 36	3	superior superior	fiscal de renda do lar	médio	urbano
Pai - V Mãe	38 36	3	superior superior	fiscal de renda do lar	médio	urbano
Pai - L Mãe	34 31	1	superior superior	repres. comerc. do lar	médio	urbano
Pai - M Mãe	38 38	1	superior superior	func.público do lar	médio	urbano

QUADRO 3 - Caracterização dos pais

No quadro 3 podemos observar que os pais se encontram numa faixa etária entre 31 e 38 anos, com um número de filhos variando de 1 a 3. Em sua maioria, os pais têm nível de escolaridade superior. No entanto, as mães, com exceção da mãe de D e de MF, não exercem as suas profissões atualmente, mesmo tendo formação superior.

As famílias residem na zona urbana, em casas ou prédios de apartamentos, na região de Campinas, São Paulo.

3.4 CONDIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Após selecionarmos as crianças e as famílias que fariam parte do estudo, entramos em contato com os pais para entregar os questionários e orientá-los em seu preenchimento.

Solicitamos que os pais descrevessem a rotina diária da criança informando, detalhadamente, sobre os hábitos e atividades cotidianas, mais especificamente de um final de semana (sábado e domingo). O questionário¹³ foi então elaborado de forma que os pais pudessem descrever as rotinas do período da manhã, da tarde e da noite, considerando-se o sábado e o domingo separadamente.

Esclarecemos aos pais sobre a necessidade do relato ser o mais detalhado possível, para que pudéssemos identificar a maioria das atividades vivenciadas pela criança junto a sua família. Eles escolheram um final de semana entre os meses de abril e maio de 1997 para observarem e descreverem a rotina diária.

3.4.1 Procedimento de análise dos dados do questionário

Todos os questionários foram respondidos de forma descritiva, sendo que os relatos obedeceram a sequência em que os fatos foram acontecendo durante os diferentes períodos do dia.

Após repetidas leituras das respostas anotadas pelos pais, pudemos levantar algumas questões que determinaram a forma como organizaríamos o material, permitindo a posterior análise qualitativa do mesmo.

¹³ Anexo 1

Nos relatos dos pais identificamos uma variação de informações que refletem o cotidiano de qualquer família, na qual as atividades são de natureza diversa e se manifestam de acordo com os hábitos próprios a cada família.

A partir dos relatos procuramos criar uma classificação de forma a considerar todos os dados obtidos através do questionário, visto que os pais descreveram detalhadamente: as atividades da rotina diária; as pessoas que estão envolvidas nas relações familiares; os locais em que a convivência familiar ocorre; as atividades de lazer; e, mais especificamente, as atividades lúdicas que as crianças realizam nos finais de semana.

Dessa maneira, classificamos esses dados da seguinte forma:

A- Atividades do cotidiano

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário e hábitos familiares)

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos

A3- Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc

B- Pessoas envolvidas no cotidiano da criança (família nuclear, amigos, parentes, outros)

C- Locais e relações interpessoais

C1- Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas

C2- Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas

D- Tipos de atividades lúdicas

Assim, após termos elaborado esse quadro classificatório, sistematizamos as respostas dadas inicialmente pelos pais, na forma como foram expressas, num outro questionário que levou em consideração a classificação acima.

Após a sistematização das respostas dos pais ao questionário, pudemos obter uma visão geral das atividades que fazem parte do cotidiano, no final de semana, das crianças com paralisia cerebral e verificamos que o lúdico não se restringe apenas às chamadas atividades lúdicas propriamente ditas (brinquedo, brincadeira e jogos). As

manifestações do lúdico aparecem, também, nas atividades da vida diária e nas atividades de lazer.

Assim, tornou-se necessário analisarmos, além da forma como acontecem as atividades lúdicas nas crianças com paralisia cerebral, a presença da manifestação do lúdico nas atividades da vida diária e nas atividades de lazer.

As atividades do cotidiano da
criança com paralisia cerebral

4. AS ATIVIDADES DO COTIDIANO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

“A vida cotidiana é a vida do homem por inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.” (Heller, 1992:17)

Se observarmos a vida cotidiana de qualquer criança, certamente vamos identificar várias atividades que acabam por compor as rotinas de sua vida diária. Estas atividades são caracterizadas a partir dos hábitos de cada família, das experiências sócio-culturais advindas do próprio meio, e das características pessoais de cada ser humano.

Ao analisarmos o cotidiano das crianças portadoras de paralisia cerebral, através dos questionários respondidos pelos pais de nossa pesquisa¹⁴, verificamos que existe uma rotina de atividades para cada família, composta por aquelas da vida diária, por atividades lúdicas e de lazer.

4.1 ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA

Ao analisarmos as atividades da vida diária, a partir dos relatos dos pais das crianças participantes de nosso estudo, identificamos que existe uma rotina diária de atividades, relacionada aos hábitos de higiene, vestuário, alimentação e também a alguns hábitos que são próprios de cada família

A partir da descrição de alguns pais, no entanto, observamos que há casos em que existe uma rotina diferenciada para cada final de semana. Para outros, da forma como são descritas, parece que as atividades da rotina diária são iguais, freqüentes e

¹⁴ Anexo 2

sistemáticas para todos os finais de semana, não havendo mudanças significativas quanto aos hábitos da criança.

Consideramos que as atividades da vida diária relacionadas à higiene, alimentação e vestuário, são aquelas que para qualquer pessoa ocorrem de uma mesma maneira, sofrendo poucas alterações no que diz respeito a horários, costumes e hábitos pessoais.

Com as crianças portadoras de paralisia cerebral, essa rotina também é estabelecida, mas fica condicionada a dois fatores: a possibilidade da criança vir a adquirir independência para executar aquelas atividades, mesmo que tardiamente ou, pela incapacidade física, tornar-se dependentes dos pais ou de terceiros para que essas atividades de auto-cuidado possam acontecer. Desta forma, identificamos no núcleo familiar destas crianças a mãe assumindo, na maioria das vezes, o papel de suprir essas necessidades básicas, seja para treiná-las, ou para executar essas atividades por elas até o momento em que possam ter maior independência. Observamos nos relatos que o pai tem menor participação nestas atividades, mas assume um papel significativo, principalmente nas atividades relacionadas ao brincar e ao lazer.

Esses papéis ficam mais definidos, principalmente nos finais de semana, durante o qual a presença do pai é mais efetiva junto às crianças. Das famílias que participaram do estudo, apenas duas mães exercem um trabalho profissional durante a semana. As outras não trabalham fora de casa e se dedicam aos cuidados dos filhos, suprimo suas necessidades básicas de alimentação, higiene, vestuário, bem como assumindo a função de levá-los à escola, às sessões de tratamentos específicos da reabilitação e a outras atividades relacionadas à criança.

Um dos aspectos que deve ser considerado é a questão do tempo necessário para a execução das atividades que fazem parte da rotina diária dessas crianças. Aquelas que apresentam deficiências físicas mais graves serão mais dependentes, necessitarão de ajuda, principalmente de seus pais, e levarão mais tempo para executar as suas ações.

A criança mais independente, no entanto, estabelece uma outra relação com o tempo e com as pessoas envolvidas no seu dia-a-dia, pois na medida em que suas ações

vão se tornando mais autônomas, elas também tornam-se mais livres para definirem as suas próprias rotinas. De certa forma, a rotina diária fica condicionada às limitações que cada criança apresenta.

A partir dessas rotinas diárias, os hábitos são criados de acordo com as possibilidades de cada criança, ao mesmo tempo em que a família passa por um processo de adaptação da sua própria rotina diária, frente a uma outra realidade que é a de conviver com uma criança portadora de uma deficiência.

Observamos nos relatos uma preocupação em ressaltar a importância da participação das crianças no convívio familiar, seja em situações como a alimentação, compartilhada com os pais e outros familiares, nos momentos de afeto e de brincadeiras na cama dos pais quando elas acordam pela manhã, e ainda na participação dos hábitos de lazer da família.

Esses hábitos podem auxiliar as crianças no desenvolvimento de padrões que irão facilitar a sua adaptação nos diferentes grupos sociais (família, escola, instituições públicas), além de lhes dar condições de se sentirem mais seguras emocionalmente, tornando possível o seu convívio social.

Contudo, mesmo verificando que existe a participação efetiva das crianças na rotina diária de cada família, as decisões, por mais simples que sejam, são predominantemente tomadas pelos pais. Elas têm pouca autonomia para decidirem sobre o que querem comer, beber, vestir ou fazer.

Acreditamos que essa atitude tenha início já nas fases precoces do desenvolvimento, nas quais as crianças apresentam total dependência do ponto de vista motor. No entanto, fica difícil para os pais identificarem o grau dessa dependência, o que pode levá-los a unificar esse comportamento, para todos os outros aspectos do desenvolvimento.

Sabemos que na população de crianças portadoras de paralisia cerebral existe uma grande porcentagem delas que são acometidas apenas no que diz respeito ao seu desenvolvimento motor, estando preservadas as suas funções cognitivas. Neste sentido, a criança que é solicitada a decidir sobre as suas vontades e desejos, a dar opiniões,

podendo optar, terá maiores possibilidades de criar uma identidade própria e de revelar quais as características que a tornam única e distinta dentro do seu grupo familiar.

Outro aspecto ligado às atividades da vida diária e que fica explícito nos questionários, é o valor significativo atribuído às questões relacionadas a alimentação, havendo um certo predomínio deste aspecto sobre todas as outras atividades que ocorrem na rotina da vida diária.

Acreditamos que essa preocupação se torna mais evidente para os pais na medida em que eles são responsáveis pela sobrevivência de seus filhos. Ao tratarmos das crianças com deficiências físicas, esse aspecto se acentua, dada a sua dependência não só em obter o alimento, mas também em conseguir alimentar-se sozinhas.

Uma questão relevante para nossa discussão é dos pais se referirem à necessidade de manter algumas atividades terapêuticas durante os finais de semana.

A criança PC, desde o início de seu desenvolvimento, é submetida a vários tratamentos, entre eles o de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e outros. A frequência necessária a esses tratamentos faz com que os mesmos se tornem parte integrante da rotina diária dessas crianças.

Como para qualquer criança existe a “obrigação” de ir à escola; para a criança PC junta-se a isto a necessidade de frequentar, sistematicamente, as terapias, criando-se uma nova “obrigação” a ser cumprida por ela e por seus pais.

A partir disso essas crianças passam a ter uma rotina de vida estabelecida pelo cumprimento de determinadas “obrigações” que ocupam boa parte de sua vida diária e, portanto, sobrando-lhes pouco tempo para “gozar a vida”.

Sem a pretensão de desqualificar a importância do trabalho técnico voltado para essas crianças, ressalta-se a necessidade de orientar os pais sobre o tempo da infância que, ao menos em termos ideais, deveria ser, como já nos disse Marcellino, “o tempo do descompromisso, da falta de obrigação”.

4.2 ATIVIDADES LÚDICAS

Ao tentarmos identificar o espaço que a atividade lúdica ocupa na rotina diária da criança com paralisia cerebral, deparamo-nos com uma situação que nos coloca frente a frente com vários questionamentos.

Em quatro relatos os pais descrevem a rotina diária dos seus filhos no final de semana, colocando as atividades lúdicas como algo pré-estabelecido e programado, como aquelas que ocorrem diariamente: alimentar-se, vestir-se, fazer a higiene, e outras etc.

Da forma como são descritas, essas atividades se repetem em todos os finais de semana, não havendo mudanças quanto ao tipo e nem quanto aos dias e períodos em que elas ocorrem.

Poderíamos considerar que a escolha e interesse por essas atividades lúdicas partem das próprias crianças, uma vez que suas características são pertinentes à faixa etária em que elas se encontram. A manutenção dessas atividades por um certo período é determinada pela modificação dos interesses das crianças, quando, então, novas atividades lúdicas passariam a fazer parte do seu dia-a-dia.

A realidade vai além da simples decisão da criança PC em escolher essa ou aquela atividade como parte do seu final de semana.

Ao buscarmos, nos relatos, quais as atividades lúdicas que as crianças desenvolvem nos finais de semana, observamos que a sua variação, em alguns casos, é extremamente limitada.

Parece-nos que, ao longo do desenvolvimento dessas crianças, os pais vão fazendo várias tentativas e experimentando as diferentes possibilidades de brincar com elas. No entanto, não é tarefa muito fácil encontrar um brinquedo adequado, no sentido de que possam explorá-lo, ou então, propor brincadeiras em que elas participem ativamente e respondam de acordo com as exigências da própria brincadeira.

Logo, entendemos porque vai havendo uma adaptação e uma acomodação tanto das crianças, como dos pais nos esforços de possibilitar que as atividades lúdicas façam parte do cotidiano delas.

Essa acomodação parece acontecer em função daquela atividade “que deu certo”, ou seja, na medida que a criança com paralisia cerebral obteve alguma satisfação com um determinado brinquedo ou em uma brincadeira, ou mesmo com outras formas de atividades lúdicas. É assim que essa atividade tende a permanecer por mais tempo na vida dessa criança.

A partir da observação acima, entendemos que o universo lúdico para essas crianças se constitui de uma forma bastante particular, no qual a liberdade de viver espontaneamente suas manifestações fica, de certa forma, condicionada à algumas características próprias de cada criança e do contexto em que ela vive.

A questão do tempo da atividade, ou de sua perseveração não está relacionada diretamente com as fases do desenvolvimento em que a criança se encontra. Na descrição das atividades lúdicas das duas crianças selecionadas da amostra e que são irmãos, as mesmas atividades são propostas para os dois, mesmo um tendo sete anos e o outro nove.

Quanto à análise das atividades lúdicas frente às fases do desenvolvimento em que cada criança se encontra, obtivemos dados que julgamos significativos e que comentaremos a seguir.

As brincadeiras do “faz de conta”, que poderíamos caracterizar também como jogos simbólicos, estão presentes em quatro relatos, em que a idade das crianças varia entre 4 e 6 anos. Estes relatos são ricos ao descreverem como elas experimentam e vivenciam as suas representações.

Em brincadeiras de casinha, da professora que está na classe dando aulas para os seus alunos, ou ainda o estacionamento que compra e vende carros, as crianças fazem verdadeiras construções representando ações que fazem parte do seu cotidiano.

As representações surgem na fase, que poderíamos chamar de pré-escolar, como o resultado de um processo que tem seu início quando as crianças deixam de lidar com situações concretas e reais, para começar a operar com um mundo de significados.

Identificamos ainda nessas brincadeiras que as crianças já deixaram a fase da imitação, que se caracterizava pela repetição de atos ou movimentos, para encontrarem na representação uma forma de combinar elementos, constituídos de coisas, objetos, pessoas, que poderão transformar uma simples ação numa verdadeira representação.

Essas transformações, no entanto, só podem ocorrer na medida em que a criança tem a possibilidade de expandir as suas relações com o mundo dos objetos e interagir com o meio, estabelecendo as relações humanas.

Consideramos que a vivência das atividades lúdicas relatadas pelos pais é uma consequência da história de vida de cada uma dessas crianças, que teve a oportunidade de contar, durante o seu desenvolvimento, com a presença dos elementos lúdicos, bem como a possibilidade de conviver com grupos sociais – a família a escola – em atividades de lazer e em outras vivências sociais.

Nessa fase a criança vive uma situação imaginária, que surge a partir de sua ação frente ao brinquedo ou a brincadeira. Como vimos no primeiro capítulo, é na fase pré-escolar que o brinquedo e a brincadeira assumem um papel preponderante para o desenvolvimento cognitivo e social, porque é através dos elementos que compõem as atividades lúdicas que a criança aprende a combinar os objetos e transformá-los em ações e operações lúdicas.

Quando a criança cria uma atividade como a de brincar de casinha ou ainda de professora, ela vive uma situação imaginária em que podemos observar, efetivamente, o início da representação de papéis. É neste momento que a criança assume um personagem, que ela tem um “papel lúdico”, composto de uma ação e por todas as relações que são produzidas por ela.

A criança, ao assumir o papel da mãe ou da professora por exemplo, na verdade assume também uma função social que, a princípio, ela identifica no adulto.

No caso da criança que brincou de professora, ela assumiu uma função profissional e se apropriou de todas as condições necessárias para compor este personagem para representar uma situação imaginária. Utilizou-se da sala para ser a sua escolinha e ocupou este espaço para dar aula; os pais ao participarem da brincadeira eram

os seus alunos. Ela, por sua vez, assume um comportamento que é próprio da função que está ocupando naquele momento, o de professora. Logo, na representação é possível identificarmos atitudes da criança que são compatíveis às regras sociais pertinentes a essa profissão. Neste exemplo podemos claramente entender o conteúdo social da brincadeira.

Podemos identificar, ainda no exemplo acima, também o surgimento das regras. É a partir das regras de papéis nas situações imaginárias, predominantes na fase pré-escolar, que as regras surgem para se estabelecerem posteriormente no jogo. No entanto, a diferença está no fato de que na fase pré-escolar o papel e a situação imaginária são explícitos e as regras são latentes; na fase escolar isso é invertido. Ou seja, a regra passa a ser explícita e a situação imaginária e os papéis latentes.

Em relação a presença dos brinquedos no cotidiano dessas crianças, eles são tão significativos quanto as suas brincadeiras ou jogos simbólicos.

Os brinquedos são referidos como objetos que fazem parte de várias atividades lúdicas da criança. Eles estão presentes nas brincadeiras e nos jogos, mais especificamente das crianças em fase pré-escolar.

Os brinquedos como carrinhos de ferro, bexiga, bola, boneca, velotrol, fazem parte de brincadeiras que nos parecem ter um sentido mais gratuito e descomprometido, com uma finalidade de distração. Eles são usados tanto numa prática individual, como é o caso do velotrol, e também em atividades compartilhadas como é o caso da boneca, que participou da brincadeira de casinha, ou dos carrinhos de ferro que faziam parte do estacionamento.

As brincadeiras e jogos como correr, pular, andar de velotrol, jogar bola, brincar com bexigas, são identificadas no cotidiano das crianças de 4 a 6 anos. Relacionamos estas atividades aos “jogos de exercício”, intensos no início do desenvolvimento infantil e permanecendo ao longo do desenvolvimento, podendo estar presentes até na vida adulta.

Os “jogos de exercício” se mantêm na medida em que toda vez que houver a aquisição de uma nova capacidade, tanto a criança como o adulto têm necessidade de

repetir a ação, ou por uma assimilação funcional ou pelo exercício em si, que podem ser acompanhados do prazer em repetir várias vezes a nova aquisição.

As crianças que fizeram parte de nosso estudo e que estão na faixa etária de 4 a 6 anos são as menos comprometidas do ponto de vista motor. Consideramos que esse pode ser um fator significativo para a presença das atividades de “jogos de exercício” na vivência lúdica dessas crianças.

Os jogos de encaixe e lego, bem como a massa de modelar, podem ser considerados como materiais e brinquedos que se relacionam tanto aos jogos de exercício – em função de suas características permitirem a manipulação e repetição – , como aos jogos simbólicos - podendo ser usados após a sua montagem final.

O lego é um material utilizado pelas crianças com paralisia cerebral não só com uma função lúdica, mas também como uma forma de exercício terapêutico. Usando as peças grandes de lego, que facilitam a sua apreensão, as crianças constroem objetos, animais, carros, pessoas e passam, então, a criar histórias, imaginando cenas nas quais os elementos construídos fazem parte.

O mesmo acontece com a massa de modelar que, por sua plasticidade, permite várias maneiras de exploração. Nos teatrinhos, por exemplo, os personagens são criados pelas crianças, ganhando vida com identidade própria, devido a possibilidade de transformação do material.

As atividades de desenhar, pintar e escrever acompanham boa parte do desenvolvimento infantil. Em nosso estudo, no entanto, não identificamos uma presença marcante e manifesta no cotidiano das crianças.

Na fase pré-escolar, principalmente, muitas vezes as crianças exploram intensamente as atividades acima de forma lúdica, destacando as suas características descomprometidas, como passatempo, como uma brincadeira, e não apenas como exercícios com finalidades pedagógicas.

Para as crianças com paralisia cerebral parece-nos que essas atividades não têm a mesma conotação que para uma criança sem problemas motores. De certa forma,

desenhar, pintar e escrever, exigem habilidades que nem sempre são possíveis para uma criança com um comprometimento em suas funções manuais.

Logo, à medida em que as crianças entram em contato com esse tipo de atividades, as dificuldades aparecem em sua realização, de maneira mais forte do que o prazer que delas poderiam auferir. Essas atividades, então, passam a ter um sentido muito mais de obrigação, de exercício e treino pedagógico, do que um momento prazeroso da vivência do lúdico.

Como saída para as dificuldades encontradas, vimos que os pais buscam alternativas que amenizam ou, em alguns casos, funcionam como solução para elas.

Um exemplo disso são os microcomputadores que hoje, além de serem usados para os fins para os quais foram criados também estão sendo indicados como uma opção para ajudar no desenvolvimento das crianças com paralisia cerebral, ao se destacarem como objeto lúdico através dos vídeo jogos.

As crianças sem possibilidade da comunicação verbal ou escrita, são treinadas¹⁵ para usarem os microcomputadores como um instrumento facilitador da comunicação. Neste sentido, entendemos que o microcomputador se transforma num instrumento que pode ter uma dupla função para elas: divertir e facilitar uma comunicação alternativa.

Outra atividade que aparece em nossa pesquisa, realizada pelas crianças entre 7 e 10 anos, é representada pelos jogos de vídeo game.

Sabemos o fascínio que esses brinquedos eletrônicos exerce sobre aqueles que os utilizam, independentemente de sua faixa etária, sexo ou poder aquisitivo. Essa realidade não é diferente para as crianças com paralisia cerebral.

Pelos relatos dos pais, esses jogos são utilizados pelas crianças em grande parte do seu final de semana. O que temos a considerar aqui é que, independentemente de todas as críticas que possa haver em relação aos vídeo games ou brinquedos eletrônicos,

¹⁵ O início de treinamento das crianças que fazem uso dos microcomputadores como alternativa de comunicação, é feito através de programas de informática que propõem jogos que têm como objetivo ajudar a criança a dominar o manuseio do computador, além de prepará-la para as aquisições necessárias para a futura alfabetização.

eles estão presentes na vida de qualquer criança e já fazem parte da rotina de suas atividades lúdicas.

A atividade de vídeo game passa a ser uma opção para as crianças com paralisia cerebral, principalmente para aquelas que apresentam disfunções motoras importantes nos membros inferiores. Nestes casos, além de existir a motivação pelo jogo em si, existem também condições motoras necessárias para a sua realização.

O uso da televisão foi outra atividade que nos chamou atenção nos relatos, não por suas características lúdicas, mas pela intensa presença no cotidiano das crianças. Esta atividade ocorre em maior proporção que os jogos de vídeo game.

A televisão¹⁶ como opção de atividade está presente em todos os questionários respondidos. Ela está presente na vida das crianças, nos diferentes períodos do dia, fazendo parte, inclusive, dos momentos de alimentação, do descanso e dos horários da convivência familiar.

Embora o tipo de programação ou os comportamentos frente a esse veículo de comunicação não estejam descritos, acreditamos que a atitude das crianças é de total passividade, comportamento este sempre esperado frente à televisão.

Outras atividades observadas entre as crianças mais velhas são as esportivas, como o hipismo, praticado por duas crianças, uma de sete e outra de nove anos, e também atividades relacionadas à música.

Dentre as atividades relacionadas às crianças em fase escolar, como jogo de vídeo game, televisão, ouvir música, andar a cavalo, microcomputador, identificamos um elemento característico entre elas: são atividades que acontecem mais num contexto individual do que coletivo.

Sabemos que essas atividades estão contidas no universo lúdico das crianças em fase escolar, no entanto, além dessas, existe uma gama de outras atividades que se caracterizam justamente por seu caráter coletivo e que são os jogos de competição, de

¹⁶ Na tese "Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no início dos anos 90: a visão dos pais", a autora evidencia em relação ao uso da televisão que: "... a televisão sobressai dentre as atividades de que participa maior número dessas crianças, tenha elas atraso no desenvolvimento ou problemas na aprendizagem, sejam bebês ou escolares e estejam ou não acompanhados de amigos e familiares." (Martínez, 1992:83)

regras, os quais implicam na necessidade de dois ou mais componentes para se realizarem.

Nos relatos das famílias não foram mencionadas atividades que se caracterizam mais como coletivas entre as crianças que se encontram na faixa etária entre 7 e 10 anos.

4.2.1 As relações interpessoais nas atividades lúdicas

Quando analisamos as atividades lúdicas do grupo de crianças em fase pré-escolar, em que os jogos simbólicos, os brinquedos, as atividades físicas tinham certo predomínio, a presença dos pais, tios, avós nas brincadeiras era constante.

Nos relatos sobre as brincadeiras do "faz de conta", mais especificamente, as construções das situações imaginárias eram ricas e criativas. No entanto, os participantes das brincadeiras eram sempre os adultos, na maioria das vezes os pais, que assumiam os papéis a eles delegados pelas próprias crianças.

Não só nessas atividades, mas também nas atividades de jogar bola, brincar de pega-pega, guerra de travesseiros e outras, é possível afirmarmos que a vivência da atividade lúdica conduz às relações interpessoais e amplia o universo social das crianças.

Em relação às crianças com paralisia cerebral, porém, esse processo sofre algumas alterações na medida em que vão ocorrendo mudanças na fase do desenvolvimento da criança, bem como em seus interesses relacionados às atividades lúdicas.

A criança pequena, por um longo período da infância, tem a presença de seus pais que suprem todas as suas necessidades, tanto em termos dos cuidados básicos, como na constante permanência junto a ela para a realização de outras necessidades como o brincar, passeios, etc.

Na medida em que as crianças com paralisia cerebral vão crescendo, algumas características que lhe são peculiares começam a determinar ou a conduzir a algumas situações que acabam por torná-las “crianças especiais”.

As crianças com deficiências motoras leves provavelmente terão maiores possibilidades de responder às solicitações exigidas pelas atividades que passam a fazer parte de sua vida à medida em que elas se desenvolvem. Para essas crianças a possibilidade de ir a escola, conviver com amigos de mesma idade, poder explorar o meio em que vivem, vivenciar as atividades lúdicas próprias de sua idade com outras crianças que apresentam o mesmo nível de interesse, são situações que interferem positivamente na evolução do seu desenvolvimento.

Para as crianças com deficiências motoras graves, no entanto, esse universo fica restrito, mesmo que elas não apresentem outros tipos de distúrbios associados. As relações pessoais, que já se limitavam anteriormente aos familiares mais próximos, acentuam-se, justamente numa fase do desenvolvimento em que a característica principal se manifesta pela necessidade da criança em expandir as suas relações pessoais, convivendo com diferentes grupos sociais e experimentando as diversas situações que deles advém.

A fase do desenvolvimento que poderíamos denominar de escolar, é o momento da vida da criança em que o jogo se torna uma das mais importantes manifestações lúdicas. Entretanto, ao analisarmos as atividades lúdicas dessas crianças com paralisia cerebral, que se encontram nesta fase do desenvolvimento, identificamos atividades que, acreditamos, pouco contribuem para que elas venham a adquirir os elementos necessários para uma convivência em grupo.

Verificamos que as atividades lúdicas aparecem como uma prática solitária e não só retratam a escassez de brincadeiras, jogos e outras manifestações lúdicas para essas crianças, como também mostram a falta de companheiros para o brincar, numa fase em que os pais, enquanto companheiros do brincar, não mais correspondem às expectativas delas. Elas cresceram e suas necessidades são outras.

As crianças com paralisia cerebral ao atingir a fase escolar, em função da impossibilidade de ter acesso a escola por causa de suas limitações físicas, pela falta de convivência com outras crianças, acabam por restringir e empobrecer a experiência com a atividade lúdica.

Com isso, até a fase pré-escolar, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento global da criança, contribuindo como verdadeiros mediadores para que esse desenvolvimento se processe de forma integral.

Na medida em que essas atividades lúdicas vão ficando mais complexas e dependentes de novas habilidades, essas crianças acabam por restringir as experiências lúdicas que contribuiriam para criar novas relações sociais e que iriam facilitar a participação nas atividades de jogo.

Segundo Vygotsky (1989), as relações humanas são mediadas por instrumentos e símbolos que se constroem no interior da vida social. Na infância o brinquedo, as brincadeiras e os jogos são os principais instrumentos que a criança se utiliza para mediar as suas relações sociais.

Na medida em que as crianças criam formas de ação no mundo que as rodeiam, as relações sociais vão se estabelecendo, passam a fazer parte do seu ambiente cultural e continuam potencializando as condições necessárias para que elas se desenvolvam, de fato como um ser social.

A função e a importância do jogo na fase escolar, é a de contribuir para que através de participações no coletivo, as relações pessoais se estabeleçam. No jogo, por exemplo, as crianças, enquanto jogadores não estão, apenas, uma ao lado da outra e sim interagindo para atingir um objetivo que é coletivo.

No jogo existem vários elementos que contribuem para o desenvolvimento global da criança. Consideramos necessário destacar dois elementos significativos para a evolução das relações sociais: o elemento moral do jogo e a subordinação do comportamento da criança às suas regras.

A criança, ao entrar no jogo, assume um compromisso moral com os seus companheiros, o qual implica numa relação de ajuda, de troca, de condescendência e de respeito. Estes sentimentos, por serem criados no interior de uma situação de jogo, tornam-se mais compreensíveis para o entendimento da criança porque são assimilados na própria ação que o jogo gera.

Quanto ao respeito às regras, no jogo a criança assume um comportamento de subordinação, porque em face delas ela vive um conflito entre respeitá-las, ou agir conforme a sua vontade. Nestas circunstâncias o seu autocontrole é colocado à prova, na medida em que, em determinadas situações, ela é obrigada a renunciar aos impulsos imediatos para poder atingir um objetivo que, no jogo, pode estar no seu final.

Observamos através dos relatos dos pais que as relações sociais das crianças com paralisia cerebral são predominantemente com os adultos envolvidos em seu cotidiano. Esta situação é alterada quando a criança tem um irmão ou primos que, embora não participem de forma tão sistemática das atividades lúdicas, têm um papel significativo como possíveis companheiros para brincar.

Verificamos que, mesmo tendo a presença de companheiros para brincar, a convivência dessas crianças no meio social é limitada. Esta situação se agrava quando há comprometimentos motores mais severos. As possibilidades de interação nos grupos sociais são poucas, o que vem comprometer as experiências necessárias para que elas se desenvolvam socialmente.

4.2.2 Locais para brincar

Outro aspecto a ser considerado são os locais ou espaços em que as crianças desenvolvem as suas atividades lúdicas. Verificamos que esses espaços se constituem, muitas vezes, em função do potencial motor de cada criança.

As atividades lúdicas desenvolvidas nos ambientes internos das residências são aquelas em que a criança não necessita de espaço físico muito amplo para que elas aconteçam. Assim, brincar de casinha, montar o lego, jogar vídeo game, brincar com

boneca ou carrinhos não é um grande problema. Para algumas crianças essas brincadeiras acontecem dentro de um espaço delimitado: sobre um tapete, num colchão, ou ainda sentada num carrinho adaptado.

Nas casas existem os espaços externos, o quintal ou o jardim, que são explorados pelas crianças com melhores condições motoras, as quais andam de velotrol, jogam bola e ajudam a molhar as plantas.

As brincadeiras de rua não aparecem em qualquer questionário, indicando que este tipo de atividade não faz parte do universo lúdico das crianças. As atividades lúdicas que acontecem fora de casa estão mais relacionadas às atividades de lazer, nas quais os pais fazem referência a presença do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos.

4.3 ATIVIDADES DE LAZER

Nos finais de semana as atividades de lazer também fazem parte do cotidiano das crianças com paralisia cerebral. Os passeios à casa dos avós são os mais frequentes, acontecendo tanto aos sábados como aos domingos sendo, em alguns casos, a única opção de lazer.

Esses passeios à casa dos avós se tornam uma atividade de lazer que permite à criança vivenciar tanto as relações sociais, como as manifestações de suas atividades lúdicas.

A casa dos avós é um espaço no qual as pessoas se encontram, os familiares se reúnem para ficarem juntos, comer, conversar, brincar e passear. Para a criança é o momento de encontrar os primos, rever os tios, estabelecer os seus vínculos afetivos, sendo também um lugar conhecido, acessível e um espaço para brincar.

Além dessas funções a casa dos avós funciona também como um prolongamento da própria casa da criança. Nela é aceita, é bem-vinda, é-lhe permitido mostrar suas dificuldades sem ser criticada por isso. Talvez, por esses motivos, as crianças se sintam mais seguras e acabem por ter sempre como opção de lazer o passeio à casa dos avós.

Outra atividade que apareceu como opção de lazer foi a festa de aniversário. Os relatos dos pais em relação a vivência de seus filhos nesta atividade confirmam as estreitas relações existentes entre a festa e o jogo, já referidas por Huizinga (1993).

Os sentimentos de alegria, de liberdade, a possibilidade de ter um tempo e espaço para correr, pular e brincar com os amigos, são elementos que nos mostram as características principais que as festas e os jogos têm em comum. Isto pode ser identificado quando uma mãe relata uma das experiências de sua filha na festa: *"... ela adorou, se jogava, pulava, brincava normalmente dentro de suas possibilidades com a criançada"*.

A gratificação que a criança pode obter e o benefício de uma vivência como esta está na possibilidade dela estabelecer relações sociais que acontecem de forma espontânea, bem como em usufruir do prazer que as brincadeiras proporcionam.

Esses sentimentos são confirmados quando uma criança a partir de suas boas lembranças da festa, no dia seguinte, ao acordar, diz aos pais *"...no ano que vem no meu aniversário, quero que o papai coloque a piscina de bolinhas na minha festa também"*.

Outras opções de lazer são descritas, como atividades que acontecem esporadicamente nos finais de semana, sendo que algumas delas ficam na dependência das condições do tempo, como ir à praia ou frequentar uma piscina. Para as crianças a possibilidade de ir à praia ou à piscina, é aguardada com grande expectativa. Elas gostam e sentem prazer nestas atividades, talvez pela natureza e características próprias a esse tipo de lazer.

As idas à lanchonete McDonald's ocorrem sistematicamente para algumas crianças, principalmente nos domingos à tarde, como um lugar em que podem fazer um lanche e passear também. Os pais não relataram se entram na lanchonete ou se ficam dentro do carro ou, ainda, se fazem o lanche juntamente com as outras pessoas.

Normalmente, o fato de fazer a alimentação em lugares públicos nem sempre é uma situação natural para os pais e para as crianças. A dependência para se alimentar, bem como a dificuldade em controlar o alimento na boca, típicos de crianças com

paralisia cerebral, podem causar constrangimentos para as famílias ao se depararem com observações e comentários inconvenientes.

Além das atividades já descritas, outros ambientes públicos são utilizados pelas famílias. Os pais levam as crianças ao cinema, shopping center, passeios a parques e circos. Essas opções são descritas como possibilidades eventuais de lazer, mesmo que não tenha sido constatado, sua realização no final de semana em que os pais responderam o questionário.

Ao analisarmos questões pertinentes ao lazer¹⁷ das crianças com paralisia cerebral, verificamos que embora exista uma variedade significativa de modalidades de lazer, elas ficam condicionadas às possibilidades e decisão dos pais para que sejam efetivamente realizadas.

A vivência do lazer para essas crianças passa pela experiência de uma situação ambígua. Por um lado, ao decidirem experimentar as possibilidades de lazer, elas entram em contato direto como uma realidade social que se manifesta de forma não muito positiva em relação às suas dificuldades. Por outro, para essas crianças o lazer significa uma possibilidade de ampliar o seu universo, permitindo-lhes encontrarem neste campo, um espaço para a manifestação de seus desejos, suas vontades, seja nos passeios, nas brincadeiras, nas festas, ou em qualquer lugar que elas possam estar.

¹⁷ Em estudo realizado com famílias de jovens com síndrome de Down, em que se buscou verificar as atividades de lazer do deficiente mental, Blascovi - Assis identificou: 1) em casa, no decorrer da semana, nos períodos que se invertem à vida escolar, as crianças e os adolescentes costumam ver TV, ouvir música, desenhar, pintar, escrever, jogar, fazer lição de casa e colaborar em alguns afazeres domésticos; 2) nos finais de semana, a programação costuma ser basicamente proposta pela família; 3) os amigos da criança ou adolescente concentram-se, na opinião das famílias, entre irmãos, primos, filhos de amigos e colegas da escola; 4) as dificuldades apontadas para a participação em atividades de lazer foram, falta de entrosamento e dificuldade de fazer amizades, teimosia, falta de vontade da criança em sair de casa, dificuldade de comunicação e expressão, dificuldades em acompanhar brincadeiras, falta de amigos da mesma idade e falta de amigos de uma maneira geral.

Jogando, brincando, passeando,
pintando, festejando,...

5. JOGANDO, BRINCANDO, PASSEANDO, PINTANDO, FESTEJANDO, ...

Após a análise dos questionários, selecionamos duas crianças que fizeram parte da amostra para darmos continuidade e um outro nível de validação para nossa pesquisa de campo, cujo objetivo era verificar, na prática, a forma como essas crianças participavam das atividades lúdicas em seu cotidiano.

Para a escolha dessas crianças consideramos, em primeiro lugar, e de modo a criar um diferencial qualitativo, a faixa etária. Assim, escolhemos uma da fase pré-escolar e outra da fase escolar. O segundo critério foi a escolha de uma criança que, mesmo tendo um grau severo de deficiência física e poucos contatos sociais, conseguia realizar um número satisfatório de atividades lúdicas. O terceiro critério foi a elegibilidade de uma outra criança com menores limitações físicas - locomovendo-se com semi independência - tendo, portanto, maiores possibilidades de ampliar seu universo social e de experiências lúdicas. O quarto e último critério foi o nosso grau de disponibilidade e proximidade relacional com as famílias das duas crianças.

Optamos, então, por realizarmos uma investigação mais particularizada de cada uma dessas crianças e ela resultou em dois estudos de caso. Estes estudos de caso foram construídos a partir das informações fornecidas pelos pais e outros familiares, pelos resultados do processo de observação participante e pelos dados obtidos junto aos terapeutas que atuam com as referidas crianças.

Fizemos novo contato com os pais das crianças selecionadas, para esclarecermos quais seriam os objetivos dessa etapa e a necessidade de sua colaboração para definirmos, conjuntamente, em quais situações faríamos as observações. Assim, o critério de escolha que estabelecemos para as situações a serem observadas deveriam levar em consideração, principalmente, as atividades em que a criança tivesse maiores possibilidades de vivenciar o lúdico.

Definimos então, para o primeiro estudo de caso, denominado “**A boneca russa - matrioska**”, os seguintes lugares para nossa observação: sua residência, a casa

dos avós maternos, e um passeio a um shopping center. Para o segundo estudo de caso, denominado **“Vamos pular a fogueira ?!”**, definimos que a observação seria realizada na residência, na escola da criança e numa festa junina realizada na mesma escola.

Combinamos com os pais os dias e horários das observações, embora não tenhamos determinado o tempo de observação para cada uma das situações. O tempo de observação ficou definido conforme as condições e características próprias de cada uma das atividades observadas.

Após o término de cada observação, todos os acontecimentos que fizeram parte da atividade foram registrados de forma detalhada, a fim de garantirmos a fidedignidade dos dados colhidos.

Juntamente com as observações das atividades das crianças, obtivemos informações relacionadas a “história de vida” de cada uma delas, na medida em que os pais elaboraram diários para cada criança. Nestes diários constavam dados desde o nascimento até a data do registro, informações sobre os comprometimentos clínicos no nascimento, diagnósticos, evolução do desenvolvimento global, tratamentos realizados e outros dados da criança.

Os questionários respondidos na primeira fase do estudo pelos pais destas duas crianças, serviram, também, como fonte de informação sobre as atividades gerais que partilham do cotidiano e que foram incluídas nos estudos de caso.

Após colhermos as informações necessárias para a construção dos estudos de caso, organizamos os dados na seguinte ordem: 1) Identificação da criança, com dados referentes a sua história anterior e seu estado atual; 2) Descrição das atividades que fazem parte do seu cotidiano; 3) Relato das observações das atividades que foram realizadas; após cada relato fizemos um pós-escrito com nossas impressões a respeito do observado por nós; 4) Considerações finais sobre o caso estudado.

Ao concluirmos os dois estudos de caso, os mesmos foram entregues aos pais, para que eles lessem e pudessem compartilhar, confirmar e criticar os resultados obtidos uma vez que tiveram participação fundamental em nossa pesquisa. O retorno obtido foi de total concordância pelos pais.

5.1 A BONECA RUSSA - MATRIOSKA¹⁸

5.1.1 Apresentação

F. é uma menina de 10 anos que, por uma anoxia perinatal, teve uma lesão cerebral causando-lhe um quadro de paralisia cerebral. Esta lesão deixou seqüelas predominantemente motoras, não havendo comprometimentos nas áreas cognitivas. Após seu primeiro ano de vida, seu quadro foi sendo definido num tipo de paralisia cerebral que chamamos de atetóide, já descrito no segundo capítulo deste trabalho.

Esse tipo de paralisia cerebral é caracterizado, principalmente, pela intensa flutuação de tonus e pelas alterações posturais e de movimentos. Em F. esta flutuação do tonus é freqüente e acentuada, o que provoca movimentos involuntários e incoordenados em seus membros superiores e inferiores.

O controle sobre as posições de sua cabeça é deficitário em função de alguns reflexos primitivos que não foram inibidos, estando ainda presentes em F.. A perseveração destes reflexos, principalmente o reflexo tônico cervical assimétrico (RTCA), traz consequência para a sua manutenção postural e para os movimentos funcionais.

Quando F. percebe, visualmente, qualquer brinquedo ou algo de seu interesse, ao girar a sua cabeça, o RTCA faz com que o membro superior do lado que a cabeça girou seja estendido e o outro membro fletido em direção ao lado occipital da cabeça. Com isso ela pode alcançar o brinquedo, mas não consegue trazê-lo até perto de si se não girar novamente a cabeça, perdendo, assim, o contato visual.

Além disso, a falta de controle voluntário e coordenação sobre seus movimentos, fazem com que F. não consiga atingir o alvo desejado (dissinergia e dismetria) e nem quantificar os movimentos necessários para executar um ato motor.

¹⁸ Matrioska é o nome dado a um tipo de boneca russa. São sete bonecas que se encaixam umas nas outras. Nas histórias infantis a boneca maior representa a avó (Babuska) que carrega as suas netas (bonecas menores) para passear.

Geralmente os seus movimentos bruscos e involuntários (hipercinesia) de F. jogam os brinquedos para longe, sejam estes pequenos ou grandes. A manutenção de um objeto em suas mãos é impossível porque, na medida em que o tonus sofre uma variação ao tentar mantê-lo, este é “amassado” ou cairá, sem que tenha controle sobre isso.

F. tem inteligência normal e tenta mostrar esta habilidade a todo momento, através de suas atitudes, mesmo que extremamente limitadas do ponto de vista motor.

Sua comunicação tem uma característica que lhe é própria: utiliza gestos e principalmente, movimentos faciais, em que seus olhos tentam falar com e para o mundo, todos seus desejos, insatisfações, alegrias e tristezas.

Todas as intercorrências que F. vivenciou ao longo de sua existência, fizeram com que ela se tornasse uma criança insegura emocionalmente, ameaçada frente às situações novas e isto que gerou uma labilidade emocional freqüente.

Ela é a primeira filha do casal, tem um irmão de quatro anos e mora com os pais numa casa. Durante a semana, no período da manhã fica com sua mãe e seu irmão; e no período da tarde vai todos os dias para a casa dos avós maternos, enquanto o irmão vai para a escola. Nos finais de semana essa rotina se mantém.

F. não freqüenta escola por não haver em Campinas, SP, escola especializada para atender crianças com deficiências físicas como as de F.. Faz tratamento de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia em uma clínica particular, duas vezes por semana.

Socialmente, como toda criança portadora de uma deficiência, sofre as discriminações e estigmas que a sociedade acaba por gerar. Suas atividades de lazer são restritas, participando esporadicamente de passeios com a família, preferindo ficar com os avós maternos e com uma tia-avó.

5.1.2 Atividades do cotidiano de F.

F. é uma criança que, por suas disfunções motoras, necessita da assistência dos pais para executar todas as atividades da vida diária. A mãe é a pessoa que está

constantemente junto dela, para auxiliá-la principalmente nas atividades relacionadas à alimentação, higiene, vestuário e na locomoção, uma vez que F. não anda.

F. não tem a comunicação verbal, apenas emite alguns sons, utilizando-se de toda uma comunicação gestual que é compreendida imediatamente pelas pessoas que cotidianamente convivem com ela. Os movimentos dos olhos e da cabeça são utilizados para expressar se deseja ou não algo oferecido. É por esta comunicação que F. estabelece a sua relação com as pessoas, que identificam os seus desejos quanto ao que quer comer, beber, vestir, fazer, brincar, enfim, para todas as situações do seu dia-a-dia.

A mãe e a avó materna relatam que F. às vezes, tem crises de choro, sem ter um motivo aparente. Julgam, no entanto, que uma das razões que justificaria tal atitude, é a falta da comunicação verbal que a impede, de fato, de falar sobre todas as suas vontades.

As pessoas que fazem parte do convívio de F. são os pais, o irmão, os avós, tios, e as terapeutas da clínica que ela frequenta. No período da manhã o seu companheiro constante é o seu irmão, atualmente com cinco anos.

Embora a diferença de idade seja de cinco anos, é com esse irmão que F. brinca, briga, assiste televisão, escuta música e participa, efetivamente, das brincadeiras que geralmente são criadas por ele. No período da tarde, quando o irmão vai para a escola, a mãe de F. leva-a para a casa dos avós maternos, muito queridos por F..

Além dos avós, mora na casa uma tia-avó, que convive diariamente com F., e que tem um papel significativo para ela, tanto do ponto de vista afetivo, como o de ser aquela pessoa que se tornou a companheira para todas as suas atividades lúdicas.

As atividades de lazer de F. ficam restritas ao passeio à casa dos avós, ao McDonald's ou então ir ao shopping center, local que frequenta mais esporadicamente.

Diante da rotina diária de F., selecionamos três situações para uma observação mais sistemática, identificando como as atividades lúdicas estão inseridas neste cotidiano, e como as relações interpessoais se estabelecem a partir delas.

Observamos F. em sua residência, na casa dos avós maternos e num passeio ao shopping center.

5.1.3 Na residência de F. (realizada em 14.05.97, com duração de 1:10 hs no período das 8:30hs às 9:40hs)

Encontramos F. na sala de visitas, deitada sobre um colchonete largo, de frente para a televisão. Estava assistindo um desenho animado no programa da Angélica, TV Globo. Tinha como companhia o irmão, que durante todo o tempo da observação permaneceu junto à F..

Segundo sua mãe, é nesse local que, sistematicamente, durante as manhãs, F. e o irmão brincam e brigam. Ele estaciona todos os seus carrinhos de ferro (miniaturas) sobre o sofá e vai nos mostrando um a um, ao mesmo tempo que solicita de F. a sua participação no sentido de confirmar com a cabeça as suas palavras.

Em suas conversas ele refere o nome da avó materna (muito querida pela menina), e neste momento F. fica eufórica, movimentando intensamente pés e braços e sorri. Ele então nos explica que ela não sabe falar, mas que toda vez que ele menciona avó ela faz aqueles movimentos que estávamos observando, para “dizer também algo sobre a sua vovó”.

Por várias vezes observamos o menino se aproximar da irmã para fazer carinhos, abraçar e beijar, além de virá - la no colchão. Num dado momento F. vira-se repentinamente ficando de barriga para baixo e com o braço esquerdo sob seu corpo. Ele, prontamente, ajuda-a a se virar novamente, arrumando a sua posição.

O irmão pega uma bola para nos mostrar como ele joga com a sua irmã, dizendo que a porta é o gol. Ele chuta primeiro e depois coloca a bola de maneira que, mesmo deitada de barriga para cima, F. pudesse chutar com os pés. Ela se movimenta e chuta a bola fazendo um gol, que é comemorado pelos dois.

Próximo ao colchão havia uma caixa com vários brinquedos (carrinhos) que a mãe nos diz ser todos do irmão. No colchão também estava uma boneca de F. que, ao ser

colocada sentada, dava cambalhotas. A menina não consegue segurar a boneca ou mesmo colocá-la na posição certa para que esta fizesse o movimento. A mãe ou o irmão colocam a boneca na posição e F. fica observando atenta e demonstrando satisfação com a brincadeira. Repetem várias vezes essa mesma ação.

Após 30 a 40 minutos de observação, a mãe se aproxima e F. emite alguns sons, fazendo movimentos faciais com a boca e os olhos. A mãe identifica que a menina deseja contar alguma coisa para nós. A mãe, após fazer a “leitura” do desejo da filha, fala sobre as atividades que esta desenvolve no período da tarde na casa da avó materna.

Conta que na casa da avó, F. escuta CDs, sendo as músicas pré-selecionadas. Isto ocorre porque ao ouvir algumas músicas, ela fica muito emocionada e chora. É preciso, então, pular essas músicas. Conta também que a filha fica com uma tia-avó, que também tem uma deficiência física e que brinca todas as tardes com a menina. Essas brincadeiras são de colar letrinhas imantadas à porta da geladeira, formando palavras; escolher, recortar e colar figuras em cadernos para que sejam montados os álbuns de bichos, artistas, paisagens, casas etc.

Segundo a mãe, F. aprendeu a ler com essas brincadeiras que faz com a tia todos os dias no período da tarde. Para a menina a sua escola é na casa da avó materna.

F. começa a mostrar-se insatisfeita, solicitando algo da mãe. Esta percebe que ela está com sede e quer tomar o seu suco da manhã. Encerramos, neste momento, a nossa observação.

5.1.4 Pós escrito

Observamos F. em sua residência e durante todo o período da observação mantivemos-nos na sala de visita. Esse dado torna-se importante na medida em que o local para a atividade lúdica (brincar, assistir televisão, escutar música, etc) fica restrito a esse ambiente da casa. O que se modifica é a transferência da menina do colchonete para o carrinho adaptado, quando ela está cansada de ficar no chão, ou quando é o horário de suas refeições.

Pela importante limitação física que F. apresenta, não é possível que ela, por si própria, locomova-se para outros ambientes ou espaços existentes na casa. Essa possibilidade fica a cargo das pessoas envolvidas com ela, principalmente a mãe, que a transporta, tanto por uma solicitação gestual, como por decisão de terceiros. Dada essa limitação, o acesso aos brinquedos também fica restrito.

Os brinquedos que se encontravam na sala, na sua quase totalidade, eram do irmão, a exceção da boneca de F.. Neste sentido, verificamos que o brinquedo enquanto um objeto, no caso dela, torna-se um elemento a ser observado apenas, embora essa observação não seja passiva da menina. Ela expressa a sua satisfação e alegria ao ver a boneca dando cambalhotas, por exemplo.

Independentemente do brinquedo ser caracterizado como de F. ou do irmão, ele passa a ter maior significado para a menina, principalmente quando é utilizado como um instrumento da brincadeira, como é o caso dos carrinhos ou da bola para o jogo de futebol. O menino constrói e cria com os seus carrinhos uma situação imaginária da qual, de alguma forma, a irmã passa a fazer parte também enquanto um elemento existente nesse mundo imaginário. Mesmo que sua participação na brincadeira não ocorra efetivamente através de ações, no sentido de movimento, ela assume um papel de participação enquanto alguém com quem o irmão estabelece uma relação de troca afetiva e de aprovação ou negação de atitudes na própria atividade lúdica.

Essa relação se modifica quando o irmão propõe para F. jogar futebol com ele. A bola nesta atividade tem a função de servir como instrumento para o jogo e neste momento as regras são explicitadas pelo irmão, mesmo em se tratando de um jogo de futebol, no qual as regras já são dadas, ou seja o objetivo é marcar gol. O que ele faz é adaptar as regras do jogo às condições da irmã.

Ele reconhece a possibilidade da irmã ter movimentos mais coordenados nas pernas, facilitando para que ela pudesse também, à sua maneira, chutar para o gol.

Nas duas atividades lúdicas observadas, a decisão da brincadeira ou do jogo, bem como as regras implícitas ou explícitas, são determinadas pelo irmão que tem um papel ativo durante todo o período que elas ocorrem. No entanto apesar de toda a

limitação física do corpo de F., isso não é impedimento para que o irmão a considere verdadeiramente como uma companheira para o brincar.

5.1.5 Na residência dos avós maternos de F. (realizada em 06.06.97, com duração de 1:30hs, no período de 13:30hs às 15:00hs)

Diariamente após o almoço, e durante todo o período da tarde, F. fica com a avó materna e com uma tia-avó. Este hábito e rotina fazem parte do cotidiano de F. há alguns anos.

Ao chegarmos à casa da avó, F. já estava no local em que passa a maior parte da tarde: a sala de jantar, próxima a cozinha. Estava sentada em seu carrinho adaptado, junto com a tia-avó, que também é portadora de deficiência física e que permanece em uma cadeira de rodas adaptada.

Nesse espaço, preferido por F., ficam os materiais que são usados por ela todas as tardes nas brincadeiras que os avós propõem e que a menina também solicita. São revistas para serem recortadas, figuras, tesoura, cola, cadernos de desenho para as colagens e confecção de álbuns. Além destes existem livros de histórias e de figuras, o aparelho de som com uma coleção de CDs de seus cantores prediletos: Xuxa, Angélica e Lulu Santos.

Nesse mesmo lugar fica a geladeira da casa e sua porta é utilizada como suporte para as letras imantadas que vão sendo colocadas e formam nomes de pessoas relacionadas ao convívio de F.. Ela gosta que perguntemos por nomes ali constantes para que, com o olhar, busque aquele solicitado. Olha várias vezes para as letrinhas e para nós, fixando atentamente o seu olhar, muito feliz, para mostrar que conseguiu encontrar.

As avós comentam que tanto ela pede para colocar, bem como pede para retirar quando, por algum motivo, chateia-se com a pessoa do respectivo nome.

Faz as suas atividades ouvindo CDs, sendo que é a avó quem coloca ou muda os discos escolhidos por ela. F. sabe a sequência de todas as músicas e não gosta das músicas mais lentas ou “tristes”. Quando elas têm essas características ela chora e fica

muito emocionada. Por conhecer a localização destas músicas na sequência dos CDs, a menina solicita que a avó mude ou pule aquelas de que não gosta. Fica ansiosa quando há demora ou quando ela não está próxima para fazer a mudança.

Toda a comunicação é feita por gestos, sons, olhares ou movimentos dos braços e das pernas, sorrisos ou bicos.

A tia-avó nos mostra alguns dos álbuns que já foram feitos com a menina ao longo destes anos. São álbuns com figuras de animais de todas as espécies, de artistas de televisão, nos quais F. gosta de montar as casas dos artistas com objetos pessoais, roupas, etc, tudo através de recortes.

Com a ajuda da tia-avó, F. escolhe em revistas e livros as figuras que ela quer colar nos cadernos que formarão então os álbuns. Após a escolha, a tia-avó recorta e cola no caderno a figura. Observamos que as relações estabelecidas com esta parente, com a avó e com o avô são repletas de afeto. A menina é o centro das atenções.

5.1.6 Pós-escrito

O contato de F. com os avós e com sua tia-avó é constante, e essa relação acaba por fazer parte do cotidiano de F.. Observamos que esse vínculo se forma através de laços afetivos estabelecidos à medida em que F. se sente aceita e capaz de fazer trocas com essas pessoas tão significativas em sua vida.

Existe uma comunicação que é própria das pessoas envolvidas, ou seja, pela convivência com F. , as avós compreendem-na através da leitura que fazem de sua expressão gestual, estabelecida tanto para suas necessidades pessoais (alimentação, necessidades fisiológicas, vestuário), bem como para as atividades lúdicas.

Em relação às atividades lúdicas, observamos que elas surgem no cotidiano de F. com algumas características de caráter funcional. Ora funcionam como uma forma de aprendizagem (que poderíamos entender quase como um aprendizado acadêmico), ora são utilizadas como um recurso que coloca a menina em contato com a realidade dos

fatos e com um mundo ao qual, de certa forma, ela tem pouco acesso, mesmo que a partir de um mundo imaginário.

Isto fica claro, principalmente, na atividade de colocar as letras imantadas na porta da geladeira. Não se trata apenas de uma lista de nomes ou palavras que F. aprendeu a ler. É antes de tudo, a presença das pessoas que, de fato, fazem parte de sua história, de seus afetos e de suas relações pessoais.

Além dessa atividade, o contato com os álbuns construídos ao longo do seu desenvolvimento, deixa claro que ali existe o registro de uma história de vida que vai sendo expressa na medida em que os seus fatos vão sendo assimilados pela própria F..

As figuras que a menina escolhe para os seus álbuns são de animais, objetos de casa, de roupas, dos artistas de sua preferência e de outros motivos diversos. No entanto, até por um interesse próprio de sua idade, F. têm seus ídolos e através destas colagens ela cria alguns álbuns que representam o mundo que ela julga ser o deles. Recolhe e cola a figura do artista, o seu carro, as suas roupas, a casa onde mora e tudo que se refere a pessoa escolhida.

Tanto o ambiente como essas atividades lúdicas, são construídos em função de F., e ela participa, efetivamente, de todo o processo dessa construção. Os avós têm um papel significativo na vida da neta, pois são eles que promovem e possibilitam que ela faça suas experiências, mesmo com toda a sua deficiência motora.

5.1.7 No passeio ao shopping center (realizada em 17.07.97, com duração de 2:00hs, no período de 13:00hs às 15:00hs.)

O passeio foi combinado com a mãe através do telefone. Durante o telefonema a mãe foi dando as opções para F. e eu irmos juntas (bosque, lagoa do Taquaral, shopping). A filha se manifestou com entusiasmo quando é proposto o passeio ao shopping center.

O encontro foi marcado em frente a uma loja, e nossa chegada foi festejada por F. e seu irmão. Indagamos porque a mãe não utilizava o estacionamento próprio para

deficientes. Isto lhe causou surpresa, pois não sabia que no caso da filha também era permitido a sua utilização (considerava que somente o motorista portador de deficiência física poderia estacionar o carro naquelas vagas).

Iniciamos o passeio dentro do shopping com F. conduzida pela mãe em seu carrinho adaptado. O irmão, por sua vez, sentou-se na parte da frente do carrinho, para que ambos fossem conduzidos, mas foi impossível porque as rodas não deslizavam por causa do peso. Durante todo o passeio a menina demonstrava satisfação, rindo e se movimentando intensamente no carrinho.

Ao chegarmos à área de brinquedos eletrônicos, o irmão quis brincar, escolhendo um deles. F. ficou parada num lugar próximo ao brinquedo, olhando o irmão e vibrando com a brincadeira dele. Ela mantinha os olhos no menino e sorria muito com os seus movimentos. A mãe comentou que a última vez em que a filha havia estado no shopping foi por ocasião do natal, não tendo muito o hábito de levá-la.

Fomos então caminhando em direção à sorveteria. Ao chegarmos, a mãe pergunta pelo sabor que F. iria querer. Com a cabeça a menina gesticula e ora negando, ora afirmando, concluímos que ela queria o sabor misto (baunilha com chocolate). Sentamos-nos num banco próximo e a mãe deixa o sorvete derreter um pouco para depois colocá-lo na boca da filha, que faz várias caretas por causa do gelo, mas pede para repetir.

Durante o período em que ficamos ali parados, as pessoas que passavam olhavam para F., que embora percebendo, não demonstrava desejo de ir embora como já acontecera em outras ocasiões que foram ao shopping. Pediu mais um sorvete, mas a mãe explicou que iríamos passear mais um pouco e depois faríamos outro lanche.

Uma criança pequena de aproximadamente 2 anos se aproximou de F. para mostrar um chaveiro dando para ela segurar. Ela sorriu e ficou observando a criança que também sorriu para ela.

Continuamos passeando pelos corredores e nos dirigimos a uma loja para comprarmos meias para F.. Na loja posicionamos o carrinho de frente para os cabides de

meias e ela escolhe a meia que tinha o rei Leão estampado. Pediu para segurar a meia na mão, mostrando-se satisfeita com o presente.

Encerramos a nossa observação com a mãe, F. e o irmão nos acompanhando até a saída do shopping. Neste momento a menina ameaçou chorar, demonstrando que não queria ir embora. A mãe consolou-a e explicou que ainda iriam voltar e ficariam mais algum tempo para passear e lanchar.

5.1.8 Pós-escrito

Euforia, satisfação e alegria. Estes eram os sentimentos que ficaram expressos por F. durante toda a observação realizada no passeio ao shopping. Ela se utiliza de todas as formas para dizer e mostrar o seu contentamento; sorri, agita-se dentro do seu carrinho, solta alguns sons.

A mãe relata que embora freqüentasse diariamente o shopping com o irmão, em função das férias, F. não os acompanhava, preferindo ficar na casa dos avós. Diz que passeios como esse não fazem parte da rotina diária da menina, principalmente por ter havido anteriormente alguns episódios desagradáveis para ela, o que a levou não querer fazer mais estes passeios.

Parece que F. começa a superar essas dificuldades, pelo seu comportamento frente às situações vividas no passeio comigo ao shopping. Embora perceba que as pessoas olhem para ela, ou mesmo façam comentários, a sua resposta não é mais de choro ou o desejo de sair fora da situação. A aproximação da criança que quis mostrar o chaveiro para ela foi importante embora, em nossa análise, as mais novas estejam ainda pouco “contaminadas” pelos preconceitos sociais que acabam por se instalar nas crianças, na medida em que crescem. A criança chegou perto da menina e, à sua maneira, conseguiu estabelecer uma relação amistosa tendo como resposta o seu sorriso e também a sua aceitação.

Entendemos que esse tipo de atividade de lazer, pouco vivenciado por F., proporciona situações que são imprevistas, mas que a colocam e a própria família em

contato com questões que fazem parte de um cotidiano pouco explorado pela menina. Quando as condições necessárias lhe são favoráveis, ela consegue fazer a escolha do seu sorvete, optar entre o par de meias com a estampa dos Dálmatas ou do Rei leão participando, mesmo que passivamente, da brincadeira do irmão nos brinquedos eletrônicos.

Circunstâncias como essas anteriormente referidas acabam por determinar experiências a F. que, dificilmente, seriam superadas caso não fossem colocadas em prática. Da mesma forma que qualquer criança de nossa cultura, F. também tem o desejo de ir a um passeio num shopping center ou mesmo lanchar no McDonald's.

5.1.9 Reflexões

Ao conhecermos, mesmo que brevemente, o cotidiano de F., vemos-nos diante de algumas questões que julgamos necessário considerar.

A vida cotidiana de uma criança é constituída por aspectos que compõem a sua individualidade, sendo caracterizada por atividades que habitualmente se repetem no seu dia-a-dia.

Entre essas atividades identificamos a lúdica, como um elemento presente e constante na vida de F., na qual, a partir dela, outras situações são criadas, estabelecendo-se assim um elo entre a menina e as pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

Podemos afirmar que através das atividades lúdicas F. estabelece relações interpessoais significativas para o seu desenvolvimento. Essas relações ficam restritas a seus familiares, mais especificamente aos pais, ao irmão e aos avós maternos.

F. compartilha com essas pessoas, desde as atividades da vida diária, na qual os pais são os elementos mais ativos, até as atividades lúdicas em que a presença do irmão, dos avós e da tia-avó é efetiva e constante. Os vínculos afetivos foram sendo estabelecidos ao longo do seu desenvolvimento, durante o qual as pessoas também foram aprendendo formas de conviver e de se relacionar com ela.

Julgamos que o contato e a convivência de F. com os avós estão muito além da existência apenas de um vínculo afetivo familiar. O significado dessa relação se apoia e se consolida na medida em que essas pessoas facilitam e lhe proporcionam a sua relação com o mundo, através de instrumentos e símbolos que funcionam como verdadeiros mediadores para a compreensão de sua própria existência.

Identificamos que existe um duplo papel para esses adultos que convivem com F. Um, o de serem para ela os seus companheiros do brincar, e o outro de serem elementos que através de suas próprias vivências culturais encontraram caminhos alternativos para educá-la.

A sua relação com o irmão, também vai além do simples convívio entre dois irmãos. Ele compreende quais são as limitações físicas de F., ajudando-a conviver com elas e buscando soluções que amenizam as dificuldades encontradas pela irmã no seu dia-a-dia. Com isso, torna-se possível para eles ver um no outro, um companheiro para compartilhar as brincadeiras, os passeios e as atividades que fazem parte do cotidiano de uma maneira geral.

Sabemos que as relações humanas vão além daquelas que o nosso ambiente familiar pode nos oferecer. O valor que as pessoas ao seu redor têm para a vida de F. é incalculável. Contudo, no que diz respeito às suas vivências sociais, elas são insuficientes. Para ela, a única referência de outra criança é o seu irmão com quem, tem uma diferença de idade significativa.

As relações humanas são mediadas por instrumentos e símbolos que são gerados e constituídos por componentes que advém do próprio grupo social em que a criança está inserida. No caso de F. esse grupo social se restringe à família.

Além das relações sociais se restringirem ao ambiente familiar, os espaços físicos ocupados por F. são limitados e adaptados às suas condições motoras. Basicamente identificamos três locais em que ela permanece a maior parte do tempo e que são: um colchão largo que fica no chão da sala de sua casa; um carrinho adaptado utilizado por ela nos momentos de se alimentar, para brincar e passear; e a sua cama que fica em seu quarto.

Nesses três locais F. desenvolve todas as suas atividades, sejam as da vida diária, as lúdicas ou de lazer. As mudanças de um lugar para outro ficam condicionadas à sua solicitação, por gestos, ou por iniciativa dos pais.

O local em que ela passa a maior parte da manhã, é no colchão que fica na sala. É neste ambiente que ela e o irmão constroem um espaço lúdico, realizam as suas brincadeiras e jogos, além de brincarem com os brinquedos que, em sua maioria, são do irmão.

À tarde a situação acima é alterada. Na casa dos avós o local em que F. permanece - a copa - é transformado num ambiente em que a presença dela é identificada a partir de todos os materiais lúdicos ali colocados para brincar, criar seus álbuns, ouvir músicas e escrever na porta da geladeira, com as letras imantadas, os nomes das pessoas conhecidas.

A limitação física de F. não lhe permite explorar outros ambientes os quais possibilitariam novas vivências. Neste sentido, a sua experiência fica condicionada aos locais já bem conhecidos e que, de certa forma, esgotaram-se enquanto possibilidade de exploração. Cabe às pessoas que convivem com ela buscarem alternativas, diversificando e adaptando novos espaços para a menina, de forma que as atividades lúdicas pudessem atingir limites ainda pouco explorados.

Quanto às atividades lúdicas propriamente ditas, verificamos que elas estão presentes no cotidiano de F. e sua ocorrência obedece a certas peculiaridades que só puderam ser identificadas a partir de uma observação mais sistemática.

Se analisarmos as atividades lúdicas que fazem parte do cotidiano de F., no interior de um universo mais amplo, concluiremos que a sua vivência das manifestações lúdicas fica extremamente limitada quanto a sua variação. O mesmo não pode ser dito de sua participação nestas atividades.

Essa participação se inicia quando F. solicita, à sua maneira, que as pessoas nos contem sobre os seus brinquedos, brincadeiras e também a respeito das atividades que faz com seus avós. Este momento é pleno de satisfação e tem a mesma intensidade quando alguém nos reporta seus próprios feitos.

Além disso, o seu comportamento diante das brincadeiras, mesmo naquelas que seu desempenho é mais passivo, é de total envolvimento, expresso por risos, agitação do corpo e por sons emitidos por ela. Estes tentam dizer algo para quem está participando das brincadeiras.

Mas como F. faz para brincar?

F. tem a sua forma de estar presente às brincadeiras ou aos jogos. Embora nas atividades que faz com seu irmão a escolha fique mais a critério dele, de alguma maneira, é a irmã quem decide se vai brincar ou não; ela não faz qualquer atividade apenas para satisfazer o desejo dos outros.

As pessoas que convivem com ela aprenderam a fazer a “leitura” dos seus desejos, havendo, no decorrer da brincadeira, uma comunicação “interna” entre os envolvidos, permitindo que as decisões sejam tomadas, as regras entendidas e a ação executada. Não podemos afirmar que se estas mesmas situações ocorressem no meio de outros grupos, com outras crianças ou adultos, o resultado seria o mesmo.

As atividades em geral sofrem algumas adaptações em função dos distúrbios motores de F., sendo que sua participação é diferenciada para cada uma das atividades lúdicas.

Quando F. brinca com seu irmão numa brincadeira “do faz de conta”, por exemplo, a sua participação é mais passiva do ponto de vista motor. Ela assume alguns papéis que ele lhe atribui, ou mesmo permanece como observadora das ações dele. Já nas brincadeiras com os avós, embora ela também não execute os movimentos que a atividade de montagem dos álbuns exige, como folhear revistas, recortar, e colar, a sua participação é efetiva quanto a decisão de que álbum irão montar (bichos, objetos, personagens, etc...), escolha das figuras e local em que elas devem ser coladas.

Em relação ao jogo de futebol a sua participação é diferente, distanciando-se das duas primeiras. Nele a sua função é chutar a bola, utilizando os seus próprios movimentos, e marcar o gol. O seu irmão, agora, passa a ser seu adversário e também precisa marcar gols para vencer.

As relações nas diferentes atividades se modificam, de acordo com o objetivo que se quer atingir e pelas características próprias de cada uma das atividades lúdicas.

No campo lúdico de F. existe um espaço para a presença dos brinquedos. No entanto, estes são objetos que servem para sua observação - se o brinquedo executa alguma ação, como é o caso da boneca que dá cambalhotas -, ou enquanto material para ser utilizado no jogo - caso da bola no jogo de futebol.

As atividades de lazer no cotidiano de F. ocorrem com menor frequência. Consideramos que a ausência deste tipo de vivência pode deixar lacunas significativas para o desenvolvimento da menina.

Durante o passeio ao shopping, pudemos identificar situações com as quais dificilmente F. entraria em contato em sua rotina diária. Por causa das características de um passeio como este as situações imprevistas acontecem. Isto lhe possibilita vivenciar novas experiências relacionais, ambientais e sócio-culturais. Vários exemplos que justificam estas experiências puderam ser observadas: sua vibração ao observar o irmão brincando nos brinquedos eletrônicos; o contato com outras pessoas que não fazem parte do seu dia-a-dia; olhar lojas, escolher e comprar coisas; optar por comer na lanchonete de sua preferência e escolher o seu sanduíche, suco e o sorvete de que mais gosta.

Concluindo o estudo de caso de F., podemos afirmar que é possível identificar em seu cotidiano a presença das atividades lúdicas nas diferentes situações que compõem a sua rotina diária. Verificamos, também, que as experiências da menina são manifestas de uma maneira que lhe é peculiar, o que lhe dá a condição de mostrar a sua forma única de “ser” a quem com ela convive.

Sabemos que as suas atividades são limitadas quanto a sua diversidade, mas, de qualquer forma, são elas que ajudam F. a entender o mundo que a rodeia, e saber que existe um espaço reservado para ela dentro deste universo, que também é lúdico.

5.2 VAMOS PULAR A FOGUEIRA ?!

5.2.1 Apresentação

D é uma menina de 6 anos que, ao nascer, teve uma lesão cerebral por anoxia perinatal, o que determinou um quadro de paralisia cerebral. Este diagnóstico não foi fechado logo após o seu nascimento. Os primeiros exames clínicos suspeitavam que ela apresentava características que sugeriam um quadro de autismo.

Os sintomas que levavam, inicialmente, a suspeita de autismo eram: não mantinha contato visual; indiferença ao ambiente que a cercava, não reagindo aos estímulos sensoriais; problemas com alimentação; ausência de choro.

Os pais, ao procurarem um neuropediatra que solicitou vários exames (tomografia, eletroencefalograma e outros), obtiveram o diagnóstico definitivo de paralisia cerebral.

O tipo de paralisia cerebral que D apresenta é denominada de ataxia, caracterizada por uma alteração no tonus, na qual ocorrem flutuações entre a hipotonia e um tonus normal.

Em decorrência do quadro acima, D apresenta atualmente alterações motoras que afetam, principalmente, as suas reações de retificação e equilíbrio nas posturas sentada e em pé. Seu quadro de ataxia rara, em que as alterações do tonus se manifestam nas mudanças de decúbito em regiões proximais, envolvendo cintura escapular, tronco e cintura pélvica, determinam a falta de controle postural e a marcha independente.

Em relação aos membros superiores apresenta discreta dismetria nas extremidades distais, o que não a impede de executar todas as atividades que exigem a função manual. Para andar, utiliza-se de um andador como apoio e está iniciando o treino para ter maior controle, tornando-se, assim, mais independente.

A sua inteligência é normal. Não houve comprometimento nas áreas cognitivas e o desenvolvimento de D no aspecto intelectual está dentro do esperado para sua idade cronológica.

É uma criança que se comunica verbalmente, mas com erros articulatórios acentuados (troca de letras). Uma das causas destas trocas é uma inabilidade do sistema motor oral. Além disso, apresenta fala infantilizada, sobretudo no aspecto da sonorização. O seu contato verbal com as pessoas que não convivem freqüentemente com ela é pouco. Em situações em que é colocada frente a outras pessoas fica retraída, observando tudo o que acontece a sua volta. Na medida em que se sente mais segura e confiante, o seu comportamento se modifica e D passa a falar, rir e participar efetivamente do que lhe é proposto.

Essa criança é perseverante em suas atitudes, resistindo às mudanças de hábitos, inclusive naqueles relacionados às atividades lúdicas. Gosta de repetir várias vezes as mesmas brincadeiras ou os mesmos jogos, não aceitando de imediato as mudanças propostas.

D. é a única filha do casal, morando com seus pais numa casa. No período da manhã freqüenta uma clínica particular para fazer os tratamentos de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia, duas vezes por semana. À tarde vai à escola todos os dias.

Atualmente D. freqüenta uma escola comum, pequena, com poucos alunos por classe, e que aceita entre seus alunos, crianças com deficiências motoras. Ela está no jardim II, preparando-se para ser alfabetizada no próximo ano.

5.2.2 Atividades do cotidiano de D.

D. é uma criança que embora apresente as disfunções motoras anteriormente referidas, tem uma relativa independência nas atividades de seu cotidiano. Necessita de sua mãe para ajudá-la nas atividades da vida diária.

Quanto a alimentação, consegue alimentar-se sozinha quando lhe é entregue o recipiente com o alimento; relativamente às necessidades fisiológicas, tem controle vesical e esfincteriano, mas não consegue acessar o vaso sanitário sem ajuda; auxilia nas trocas do vestuário, principalmente os que estão relacionados aos membros superiores; locomove-se com independência pelos espaços de sua casa, ora engatinhando, ora apoiando-se nos móveis e, mais esporadicamente, também usando o seu andador.

Embora D. apresente alterações na comunicação verbal, a sua fala é compreendida pelas pessoas que convivem com ela, o que lhe possibilita expressar as suas necessidades, vontades, além de poder participar das conversas que acontecem no dia-a-dia.

D. convive com sua mãe que é a figura constante em seu cotidiano; o pai está mais presente no período noturno, por questões de trabalho. Além dos pais, convive também com a avó materna e uma tia que moram em frente à casa da criança.

O contato da criança com essas pessoas da família é constante, tanto nas atividades da vida diária, como também para as brincadeiras. Nos finais de semana tem maior contato com os seus primos, que também são companheiros nas brincadeiras.

D. tem duas amigas que moram nas proximidades e, nos períodos que ela não está na escola ou nas terapias, elas vão à sua casa para brincar com a amiguinha.

Normalmente as brincadeiras com as amigas acontecem em seu quarto, na sala ou no quintal da casa. Brincam com jogos de memória, quebra-cabeça, dominó e outros, além de usarem também o microcomputador para jogar.

À noite D. costuma brincar com seu pai. Com ele as brincadeiras são mais relacionadas às atividades de pintar, escrever, recortar e fazer os deveres da escola, quando há lição de casa. Gosta de dormir ouvindo histórias ou também assisti-las em fitas de vídeo. Tem uma coleção de histórias infantis em seu quarto.

Outra atividade que faz parte do cotidiano de D. é a escola. Ela estuda no período da tarde e está frequentando uma classe de jardim II. No próximo ano, mudará para uma escola maior, iniciando uma nova etapa de sua vida.

D. participa das atividades que a escola promove. Nos passeios, idas ao teatro, festas - festa junina -, e também nas comemorações de festa de aniversário de seus amigos de classe, a menina está sempre presente.

A partir do conhecimento do cotidiano de D., selecionamos três situações para uma observação mais sistemática, identificando como as atividades lúdicas estão inseridas neste cotidiano e como as relações interpessoais se estabelecem a partir delas.

Observamos D. em sua residência, num dia de aula na escola e na festa junina realizada nela.

5.2.3 Na residência de D. (realizada em 03.05.97, com duração de 1:15hs no período das 12:15hs às 13:30hs)

Ao chegarmos à residência, encontramos D. sobre um tapete, no chão de seu quarto. Bem próximo a ela havia um cesto de brinquedos e várias caixas de jogos empilhadas. Inicialmente ela se mostra surpresa pela nossa presença em sua casa. Logo começa a demonstrar naturalidade em suas ações.

Solicita que a mãe chame sua amiga para brincar. A mãe nos explica que a amiga é uma vizinha de 12 anos e, sistematicamente, vem brincar com D. no período da manhã. Essa amiga tem uma irmã mais velha que também vem brincar no final da tarde quando a menina chega da escola. Existe um acordo entre sua mãe e essas amigas para que venham brincar com ela. Segundo o relato, essa criança não tem outros amigos na rua, porque são crianças maiores e muito “danadas”. Ela, então, prefere combinar com essas meninas para que façam companhia à filha, em troca de poderem almoçar ou jantar em sua casa.

Quando a amiga chega, D. guarda o brinquedo com o qual estava brincando - cubos com letras que se encaixam formando torres. Pede-lhe que pegue as outras caixas (várias jogos de quebra-cabeça) e leve-as para a área externa da casa, local onde ocorreria a brincadeira. A menina se desloca sozinha, ora se arrastando, ora engatinhando como “urso”, ou ainda como “sapo”.

O lugar escolhido é uma área com piso de ardósia em que D., inicialmente, fica sentada por pouco tempo em posição de “buda”, logo deitando-se de barriga para baixo, assim permanecendo até o final do jogo. Ela escolhe uma das caixas, um jogo de quebra-cabeça com 120 peças. A amiga inicia a montagem, facilitando através da seleção de algumas peças do mesmo personagem da figura a ser montada. A menina solicita, várias vezes, a ajuda da companheira, mesmo quando nos parecia saber fazer os encaixes. Esta, por sua vez, mostra, explica e, às vezes, encaixa para ela.

Encontravam-se na casa o pai e a mãe. Ele durante o período em que lá permanecemos, ficou na sala lendo jornal e vendo televisão. Algumas vezes se aproximou do local em que D. estava brincando para observá-la, sem fazer qualquer comentário.

Depois de, aproximadamente, meia hora, mesmo sem ter acabado de montar o quebra-cabeça, D. propõe brincar de jogo no computador que fica em seu quarto. Antes de se acomodar diante do computador refere-se a Carla, sua boneca preferida, que deveria estar ali perto, sentada na cama, para vê-la jogar.

É então colocada num “cadeirão”, que lhe possibilita ficar de frente para o computador e acessar todos os seus comandos, inclusive o mouse. Ajuda a mãe a ligar o computador e escolhe o jogo com o qual irá brincar. Reconhece as letras e números no teclado, acionando-os de acordo com a necessidade.

Optando por um jogo de dupla, para que a outra menina também pudesse brincar, utiliza-se do teclado e do mouse. Durante o jogo observamos, por várias vezes, a demonstração de emoções: ficar feliz quando consegue vencer uma fase ou brava quando o computador a derrota. Não aceita que a mãe ou a amiga ultrapassem alguma fase para ela. Também permanece nesta atividade em torno de meia hora.

Durante a brincadeira no computador, a mãe fala sobre os outros brinquedos da filha. Diz que ela tem várias bonecas, que ficam sobre sua cama e que D. tem “fases”, nas quais a preferência varia, relativamente ao brinquedo em que ela tem interesse. Atualmente a “mania” é por quebra-cabeças. A boneca que continua em evidência é Carla, que a acompanha em todas as situações (escola, clínica, casa da avó, etc). Além

dos brinquedos e jogos, a menina tem vários filmes infantis em vídeo e todos os dias assiste um deles, escolhido por ela.

Encerramos nossa observação quando D termina a atividade no computador para almoçar.

5.2.4 Pós-escrito

A nossa observação se inicia com D. brincando e explorando seus brinquedos dentro de um espaço que é reservado a ela, composto de vários elementos lúdicos. Num mesmo ambiente vamos encontrar um cesto de brinquedos com blocos de montar, empilhar, encaixar, bonecas, jogos como quebra-cabeça, dominó, memória, dispostos de forma que a menina possa pegá-los quando desejar. Eles se encontram ao redor de um tapete em que ela permanece quando está brincando com seus brinquedos ou jogos. Também próximo a este local, que ocupa um canto de seu quarto, encontra-se de um lado o microcomputador e do outro um televisor que somente é utilizado para ela ver filmes infantis em vídeo. Numa prateleira, acima de sua cama, fica a coleção de filmes que ela escolhe quando quer assisti-los.

D. solicita que a ajudem a levar as caixas de jogos de quebra-cabeça para outro local, também considerado por ela como um espaço para jogar, criando, assim, um outro campo lúdico. Ela escolhe uma das caixas e durante o tempo em que está montando o jogo conversa com sua amiga, solicitando ajuda para montar o quebra-cabeça. Neste momento observamos várias situações que compõem os elementos que caracterizam o jogo.

A “regra” do jogo é definida pelas duas meninas, na medida em que decidem que cada uma irá montar uma parte do quebra-cabeça para depois juntar, dado o tamanho do jogo.

No jogo de quebra-cabeça existe uma regra explícita: encaixar todas as peças de forma que se obtenha um produto final. No entanto, essa regra é violada pela dupla no momento em que D. decide, mesmo sem ter terminado o quadro, encerrar a brincadeira.

Para D., a questão da regra permanece num limite que segundo seu entendimento, pode ser violado. Ou seja, a sua imaturidade ainda não permite que a regra determine a sua ação (finalizar a montagem). A ação pela ação ainda é determinante, pois o prazer de manipular as peças, mesmo que não se obtenha um produto final, é o predominante.

Também podemos identificar uma outra característica que é a questão da incerteza e da improdutividade durante a atividade do jogo. Ao iniciá-lo, não fica definido qual será a sequência dos fatos e nem mesmo qual será a sua conclusão. As atitudes foram sendo determinadas com a liberdade de ação desencadeada no próprio jogo, e não como algo previamente decidido.

Outra consideração a ser feita é em relação ao uso do brinquedo enquanto objeto. Ao chegarmos, D. estava brincando com um brinquedo de cubos com letras que se encaixavam formando torres. Ela estava brincando sozinha, tendo conseguido pegá-lo porque estava próximo.

O tipo de brinquedo escolhido permitiu que D. tivesse autonomia para montá-lo, tanto do ponto de vista das qualidades intrínsecas ao brinquedo (tamanho, grau de dificuldade para montar, adequação à idade, etc), bem como de acordo com as possibilidades motoras da menina.

No entanto, quando sua amiga chega, D. prefere encerrar a brincadeira com esse brinquedo e decide propor um jogo que permitiria maior participação das duas. Além disso, escolhe um jogo que, sozinha, não conseguiria montar, dado a sua dificuldade (120 peças). É neste momento que verificamos o papel da companheira para o brincar. Além do estar junto, é alguém que ajuda, ensina e orienta nas fases da atividade que essa criança está pronta para adquirir enquanto uma nova aquisição em seu desenvolvimento, mas que ainda precisa do outro para que isto aconteça.

Durante essa atividade, é possível identificar que existe um papel específico para cada uma das envolvidas. Ora esses papéis se definem a partir das necessidades e características do próprio jogo, ora pela diferença de faixa etária, e então a amiga passa a ter maior domínio sobre os desafios do jogo auxiliando, portanto, D. nas dificuldades. No

entanto, existe uma função pré-determinada para a amiga, que é a de brincar com a menina. Essa condição acaba por determinar o papel de D.: o de escolher o jogo, o local e a hora de começar e acabar.

Essa relação se modifica quando a atividade do jogo é no computador . Nesta nova situação existe uma relação de competitividade, não só com a sua companheira, mas também com o próprio computador que lança desafios. É neste momento que, embora um dos elementos seja uma máquina, D. demonstra suas emoções de forma mais intensa, ficando feliz ao vencer uma fase ou brava quando não consegue fazê-lo. O comportamento dela se modifica em relação a essa atividade, porque o computador não modifica o seu “processador” em função de estar jogando com uma criança que apresenta possíveis “dificuldades”. Ele determinará a sequência e as regras do jogo. D. aceita os desafios impostos, não permitindo que a mãe ou a amiga ajudem-na a ultrapassar alguma fase mais difícil.

Outro elemento que nos chama atenção durante a atividade no computador é a exigência que D. faz quanto a permanência da boneca Carla, próxima a nós. A proximidade da boneca, parece significar mais um componente do grupo pela relação afetiva que a menina tem com ela e, por isso, não pode deixá-la fora da brincadeira, mesmo havendo pessoas presentes.

O papel do pai e da mãe durante as duas atividades observadas é secundário. O primeiro se comporta como um observador esporádico e a segunda fornece informações sobre as atividades lúdicas de D.e supre suas necessidades alimentares.

Para as atividades lúdicas observadas, a limitação motora de D. (principalmente a falta de deambulação) não impediu que as brincadeiras sugeridas por ela deixassem de ser realizadas. Existem algumas adaptações feitas pelos pais e que facilitam o acesso da filha aos diferentes locais da casa. O chão de ardósia favorece que ela se mova sem auxílio. Na área externa a menina muda várias vezes de posição porque o espaço existente permite essa variação. Para o manuseio do computador existe um “cadeirão” que a acomoda bem e sua altura permite que ela acesse todos os comandos podendo, inclusive, usar o mouse.

D. estabelece a comunicação verbal durante todo o tempo da atividade. Tanto a mãe como a amiga compreendem sua fala, mesmo apresentando dificuldades significativas na articulação das palavras.

5.2.5 Na escola de D.(realizada em 10.06.97, com duração de 1:30hs no período das 14:00hs às 15:30hs).

Encontramos D. em sua sala de aula, sentada num banco adaptado para ela, sem encosto. A maioria das crianças estava sentada em duplas, mas ao lado da menina a carteira estava vaga. A turma de sua classe é dividida em dois grupos para determinadas atividades, com uma professora e uma auxiliar (cada uma fica com um deles).

A atividade proposta para toda a classe era a pintura de uma caipirinha (as meninas) e um caipirinho (os meninos). A menina se mantém todo o tempo da atividade concentrada em seu trabalho. Pinta o seu desenho e não estabelece nenhuma comunicação verbal com as outras crianças que conversam entre si constantemente. Nestes diálogos às vezes citam o nome de D. como também o de outras crianças. Ela se limita a olhar, sem participar da conversa.

A auxiliar comenta conosco que, pouco antes de nossa chegada, a colega sentada atrás de D., insistiu para que esta pintasse a perna da caipirinha de uma determinada cor. Talvez por causa da insistência a menina fala com certa firmeza que vai pintar a perna da sua caipirinha de marrom. Esta atitude causou surpresa a todos, porque nunca se espera dela uma resposta como esta.

Durante a atividade, algumas vezes gira o corpo para trás e observa o trabalho dos dois colegas que estão sentados atrás dela. Sorri quando eles fazem alguma brincadeira. Após terminar a pintura passa para a outra fase, que é a perfuração sobre o traçado do vestido da boneca.

A professora entrega o isopor e uma agulha sem ponta para que a menina faça a perfuração. Inicia esta fase, gastando um tempo excessivo para executar a tarefa. As outras crianças, ao terminarem, passam a fazer uma outra atividade, mas D. continua

na perfuração, sendo necessário a professora apontar, algumas vezes, os locais em que faltava perfurar.

A hora do lanche chegou sem, contudo, D. terminar a sua atividade. Os colegas foram lanchar e ela e mais duas crianças permanecem para terminar.

Aceita o que a professora explica, mas não estabelece nenhum diálogo durante o período de nossa observação. A professora comenta que ela ainda não sabe escrever as letras do seu nome, mas quando este é pontilhado, é capaz de escrever sobre o mesmo.

Também considera que ela compreende e observa tudo o que está acontecendo a sua volta, mas dificilmente estabelece alguma relação, tanto com as professoras, como com os amigos.

5.2.6 Pós-escrito

Quando iniciamos a observação, as crianças já estavam em atividade na sala de aula, não sendo modificado o comportamento da turma com a nossa presença. Os alunos continuaram a fazer a sua atividade, e embora estivessem agrupados tratava-se de um trabalho individual.

Pudemos observar que, mesmo em se tratando de uma atividade individual, a comunicação nos grupos era constante. Falavam de assuntos diversos, mostravam os trabalhos uns para os outros, conversavam com o companheiro ao lado. Este comportamento não foi observado em relação a D.. Embora incluindo a menina em suas conversas ela apenas se limita a olhar, não respondendo ou participando do diálogo. Além dessa atitude os companheiros fazem tentativas de aproximação, opinando sobre seu trabalho.

Esse comportamento nos leva a questionar sobre os reais motivos que fazem com que D. não se comunique com o grupo e nem com as professoras. O seu contato com os colegas é diário e já dura alguns meses, o que julgamos tempo suficiente para a adaptação da menina na sala de aula.

Considerando que D. apresenta alterações significativas na fala, portanto de difícil entendimento para o interlocutor, é possível que ela, ao tentar se manifestar, encontre dificuldades para expressar suas idéias, ser compreendida e aceita pelo grupo.

Acreditamos que, embora D. apresente as atitudes acima mencionadas, o seu comportamento é, ao mesmo tempo, de interesse, de observação, e de curiosidade. Isto a identifica, de certa maneira, com o restante do grupo, mesmo que a manifestação deste comportamento ocorra de formas tão sutis.

Quanto às atividades propostas pelas professoras, D. demonstra interesse, mantendo-se concentrada durante todo o tempo. A dificuldade motora presente nos membros superiores é leve, o que lhe permite executar o seu trabalho mais independentemente. No entanto, para a atividade de perfuração o seu ritmo é mais lento dado o grau de exigência de coordenação motora fina.

As limitações de D. ficam mais a nível da execução em si da atividade (movimentos de coordenação motora fina, destreza, ritmo) do que da compreensão propriamente dita.

Nas circunstâncias em que as atividades são executadas, ou seja, na escola, na sala de aula, e com fins pedagógicos, a nossa observação poderia estar concluída, caso estivéssemos preocupados apenas com o seu aspecto acadêmico.

Observamos, no entanto, que atividades como a de pintura, por exemplo, suscitam na criança componentes que vão além da questão da aprendizagem em si do ato de pintar. Nele pudemos observar em D. o seu envolvimento e a possibilidade de realizar uma pintura que tem a sua identidade, mesmo que todos os desenhos fossem iguais. É através de sua pintura que ela consegue mostrar a sua presença e o seu desejo ao dizer que “... a perna da minha caipirinha é marrom”.

5.2.7 Na festa junina da escola (realizada em 13.06.97, com duração de 1:30hs no período das 14:00hs às 15:30hs).

13 de junho foi o dia escolhido para a realização da festa junina na escola de D.. Chegamos à escola no momento em que as crianças estavam indo para o pátio , local onde foi realizada a festa.

D. já se encontrava no pátio, sentada em um banco na lateral da área reservada para as danças. Estava vestida a caráter, calça jeans, camisa xadrez com um lenço amarrado ao pescoço, chapéu de palha com trancinhas.

A menina ficou satisfeita, sorrindo quando percebeu a nossa presença. Estava atenta, olhando para a movimentação das crianças e dos amigos de sua classe. A festa foi programada com a apresentação das danças em primeiro lugar e depois o lanche e as brincadeiras.

Os grupos foram se apresentando, inclusive a turma de D. que não participou da dança. Ela se manteve sentada no banco, observando a apresentação da quadrilha. Quando sugerimos que ficasse em pé, para dançar com a nossa ajuda, ela não aceitou, resistindo a nossa proposta.

Após a apresentação, as crianças foram para uma área próxima para comer o lanche (cachorro quente, doces, refrigerantes e canjica). D. foi auxiliada pela professora e, caminhando, chegou até o lugar em que iria ficar. Sentou-se próxima aos colegas, mas não estabeleceu nenhum contato, apenas olhava para todos a sua volta. Quando alguma criança se aproximava dela para conversar, ela não respondia.

A professora trouxe o refrigerante e o cachorro quente, mas ela rejeitou, só aceitando a paçoca doce. Mesmo tendo condições de mudar de lugar, não o fez, ficando totalmente passiva à espera de alguém para assisti-la.

As brincadeiras se iniciaram, sendo a primeira a de pular a fogueira. As crianças em fila, uma a uma, saltaram a fogueira. A professora ajudou D. a entrar na fila junto com os companheiros e a saltar a fogueira. Ela ficou feliz e sorriu após fazer o salto. Foi levada novamente para a fila e repetiu a mesma ação.

O tempo dessa atividade terminou, sendo chamada outra classe para saltar a fogueira - só havia uma fogueira. D. voltou para o banco, no qual estava sentada no início da festa.

5.2.8 Pós-escrito

A observação feita anteriormente em sala de aula ocorreu alguns dias antes da data marcada para a festa junina. Naquele dia já era possível observarmos nas crianças e no próprio ambiente da escola a expectativa e a preparação para o grande dia da festa.

Chega esse dia e, como todas as crianças, D. vai à escola preparada para viver um dia diferente dos outros, ou seja, ela vai à escola não para estudar, mas para brincar, dançar, jogar e comer coisas diversas.

É nesse sentido que Huizinga nos coloca que existem estreitas relações entre o jogo e a festa. As duas situações implicam uma eliminação da vida cotidiana. Existe o predomínio da alegria, embora não necessariamente, pois também a festa pode ser séria. Tanto a festa como o jogo obedecem a um limite no tempo e no espaço e, em ambos, encontramos uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade.

O pátio da escola é o local escolhido para a festa acontecer. Neste mesmo espaço, se encontra D., em seu banco, para assistir a festa e participar à sua maneira. Iniciam-se as danças e D. não participa, mas sabe que a quadrilha é a dança da sua classe. D. não aceita ajuda para dançar, mesmo em seu lugar, resistindo a essa atividade.

Embora acreditamos, como Huizinga, que reside na dança o modo mais íntimo da união das características da festa e do jogo, para D., talvez seja na dança, pelo menos nessa proposta para a sua classe, que a sua limitação física represente, de fato um impedimento para a sua participação.

Uma vez encerradas as danças, chega a hora do lanche coletivo, com comidas típicas de festa junina, havendo mudanças também aqui da rotina diária. Neste momento o sentimento mais presente entre as crianças é de liberdade para escolher o seu lanche e

buscar nos amigos uma companhia para compartilhar as conversas, brincar espontaneamente e buscar outros espaços pela festa.

D., mais uma vez, limita-se a receber o que lhe é dado nas mãos, evitando estabelecer contato com os amigos que se aproximam dela. Permanece no mesmo lugar até que alguém a transporte para outro local. Observamos que a menina mesmo tendo toda a condição para agir e responder de outra maneira à demanda do ambiente, da situação em questão, ou seja a festa, não o faz, mantendo-se passiva diante dos acontecimentos.

É na brincadeira de pular a fogueira que D. consegue expressar a sua satisfação em poder participar ativamente desta atividade, mesmo com a ajuda da professora, que a conduz até a fila e a ajuda a pular. No entanto, como no jogo ou na brincadeira existe um tempo e uma regra impostos pelos participantes.

Se nas outras atividades havia uma limitação explícita para a participação de D., agora ela passa a ocorrer num outro nível, ou seja, existe apenas uma fogueira para todas as crianças da escola saltarem. Logo, a regra começa a existir em função de uma realidade que determina o fim da atividade para a menina e para as crianças de sua turma, uma vez que outras turmas também queriam saltar a fogueira.

D. volta para seu lugar e aguarda até que uma nova brincadeira aconteça e ela efetivamente possa participar.

5.2.9 Reflexões

Estando mais próximos do cotidiano de D., observamos que as atividades que fazem parte de sua rotina diária se assemelham muito com a de qualquer criança que não teve um acometimento neurológico em sua história de vida. As alterações ou seqüelas que a paralisia cerebral nessa criança podem limitar algumas situações relacionadas ao seu dia-a-dia, mas não impedem que ela participe de todas as atividades que compõem o seu cotidiano.

Consideramos, no entanto, que uma dessas alterações, relacionada à sua comunicação, torna-se um componente a ser analisado, na medida em que nas atividades observadas ele contribuiu para a mudança de comportamento de D. frente às suas relações interpessoais.

Não queremos aqui, colocar somente a comunicação como a causa das dificuldades encontradas por D., mas este aspecto acaba por determinar algumas de suas atitudes, principalmente nas atividades realizadas na escola.

A sua participação nas atividades realizadas em sua casa, ou nas terapias, é composta de verbalizações, ações, decisões, escolhas, enfim, todas as atitudes que fazem parte de uma relação mais socializada. No entanto, este comportamento social fica comprometido quando ela entra em contato com o seu grupo de escola.

As pessoas que convivem com D. no seu dia-a-dia, em geral são adultos ou crianças com mais idade que ela. São companheiros que, de certa forma, já aprenderam a entender o tipo de comunicação que ela estabelece, dando-lhe, assim, mais segurança de se expor. Além disso, o fato de serem pessoas conhecidas e mais velhas, contribui para uma maior permissão e aceitação para a menina falar descontraidamente.

Na escola o seu grupo é formado, na maioria, por crianças de sua idade, cujo comportamento e atitude correspondem ao nível de maturidade de seis anos. Neste sentido, parece que no início da convivência de D. com os colegas, foi necessário haver um tempo de adaptação deles em relação a menina. Pelo comportamento observado, os companheiros aceitaram-na com todas as suas capacidades e limitações.

Para D., no entanto, o não entendimento de sua fala - a necessidade de repetir várias vezes a mesma palavra, e mesmo assim ainda não ser entendida -, pode ter sido uma das causas que dificultaram as suas relações interpessoais e a sua participação verbal na convivência com o grupo. Mas, mesmo apresentando estas dificuldades, ela não desistiu de continuar desenvolvendo as suas atividades junto ao grupo de escola.

Ela participa de todas as atividades que são propostas na escola: pedagógicas, atividades lúdicas, passeios ao bosque, teatro, aniversários dos colegas e que são

comemorados na escola ou fora dela, e ainda festas promovidas pela escola, como a junina, por exemplo.

O que chamou a nossa atenção, a partir das observações realizadas na escola, foi que nas duas situações observadas, nós identificamos mudanças no comportamento de D., principalmente nas atividades em que podíamos identificar a presença de uma manifestação lúdica.

A primeira ocorreu quando D. fazia a sua pintura de uma caipirinha, em que se mostrava totalmente envolvida e satisfeita com a sua produção. Nesta atividade de pintura o lúdico se faz presente na medida em que desperta na criança o sentido da estética, que a conduz ao prazer de criar, à liberdade de experimentar, optar, acertar e fazer da sua criação a sua própria produção.

A outra situação se deu durante a festa junina em que, inicialmente, a participação de D., era apenas como uma observadora passiva diante do que estava acontecendo. Esse quadro se modificou quando as brincadeiras começaram a fazer parte da festa. A menina é convidada para dançar, lanchar com os colegas, mas nada a envolve tanto quanto a brincadeira de pular a fogueira, na qual, com a ajuda da professora, ela entra na fila com os demais e salta. Neste momento o seu comportamento é de satisfação, risos e solicitação para que fosse repetida a brincadeira. Estes comportamentos não foram observados em qualquer outro momento da festa.

Nas duas situações acima referidas, pudemos observar que na medida em que houve um espaço para D. manifestar o seu interesse por atividades com características tão lúdicas, o seu comportamento se modifica. Ela se torna presente e participativa naquele espaço, mostra-se mais integrada ao grupo e consegue demonstrar o prazer que aquelas atividades estavam lhe proporcionando.

As atividades lúdicas também estão presentes no cotidiano de D., nos períodos que ela está em casa. Elas são modificadas de acordo com a possibilidade da menina ter uma companhia ou não para brincar. Quando ela está sozinha, os brinquedos fazem parte de suas brincadeiras. Ela brinca com suas bonecas, com seus jogos de montar, ou então assiste filmes infantis no vídeo. No entanto, quando existe a presença da

amiga, com a qual costuma brincar, os jogos com regras e os de competição passam a ter maior interesse, confirmando o aspecto coletivo que é dado ao jogo.

Um aspecto interessante relacionado a essa amiga de D., é que a diferença de idade entre elas é significativa. Ela tem doze anos e quando brincam não só assume o papel de ser uma companheira para jogar, mas é também aquela que ensina, ajuda e orienta a menina em suas dificuldades.

Podemos identificar nesta relação o que Prado nos coloca:

“ As interações que as crianças estabelecem entre si, com o mundo dos objetos externos (criança - meio) e principalmente suas interações com os membros mais experientes da cultura são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois é assim que elas penetram e se apropriam do mundo exterior, internalizam os mediadores simbólicos, etc...” (Prado, 1991:161)

Quando entramos na casa de D., sentimos que ali existe a presença de uma criança. Os pais dela criaram alguns espaços para ela brincar e que são verdadeiramente lúdicos. Mesmo com dificuldades para se locomover, a forma como neles os brinquedos, jogos, filmes, o microcomputador estão dispostos possibilita que ela os acesse no momento em que desejar e, permaneça nestes espaços em condições posturais mais favoráveis ao seu quadro.

Neste sentido podemos retomar os escritos de Callois e Huizinga que consideraram o espaço lúdico, ou o espaço do jogo aquele que tem um universo reservado, fechado, protegido, um “lugar sagrado”.

O espaço que descrevemos é reservado a D., sendo construído com elementos que compõem um cenário lúdico dentro de um mundo habitual, mas que é dedicado à prática de uma atividade especial, a atividade lúdica. Nele ela tem o domínio sobre os elementos que o compõem, sendo capaz de criar e estabelecer relações com eles e entre eles, escolhendo, criando e modificando o seu universo mágico.

Ao concluirmos este estudo de caso, é possível afirmarmos o papel significativo que as atividades lúdicas ocupam no cotidiano de uma criança.

No caso de D. consideramos que, independentemente dos locais em que ela experimente as diferentes formas de manifestações lúdicas, a oportunidade que se cria com a atividade lúdica é de que a menina possa vir a se descobrir e tornar-se um ser humano com capacidades e limitações existentes em todos os seres humanos e, a partir daí, estabelecer vínculos diferenciados nos mais diversos grupos sociais.

Conclusão

CONCLUSÃO

Ao terminarmos este trabalho é possível reafirmarmos o valor e a dimensão da atividade lúdica para os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano ao longo de sua história. A criança para se desenvolver necessita dos processos maturacionais do seu organismo, assim como estabelecer relações com o seu meio para que possa adquirir as condições necessárias para se tornar um ser humano com possibilidades de se integrar à sociedade.

A atividade lúdica, através das suas diversas formas de manifestações, representadas pelos brinquedos, brincadeiras e jogos é efetivamente, um instrumento mediador com dupla função: é atividade espontânea que proporciona prazer e divertimento e, ao mesmo tempo, permite a aquisição de habilidades necessárias para o desenvolvimento global das crianças.

Na criança com paralisia cerebral, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são influenciados por características que são próprias a esta patologia. Assim, o universo lúdico da criança com paralisia cerebral constitui-se de uma maneira muito particular, na medida em que depende das características peculiares de cada criança e do contexto em que ela vive.

Através dos questionários respondidos pelos pais e dos estudos de caso, verificamos que o lúdico está presente nas diversas atividades que compõem o cotidiano das crianças com paralisia cerebral. Identificamos o lúdico nas atividades diárias típicas do cotidiano familiar - vestuário, higiene, alimentação, afazeres domésticos -, nas atividades de lazer e nas atividades lúdicas propriamente ditas. E ele se manifesta através do brinquedo, da brincadeira e dos jogos.

O brinquedo, enquanto objeto lúdico, o qual geralmente, permite o exercício de práticas individuais, relativamente às crianças com PC tem a função de servir como um elemento componente das brincadeiras e dos jogos. Podemos concluir, assim, que o

brinquedo convencional não pode atender plenamente às necessidades das crianças com PC, principalmente aquelas com dificuldades motoras severas.

Dentre as brincadeiras das crianças com PC, predominam aquelas do “faz de conta”. As crianças constroem e vivenciam uma situação imaginária, na qual, utilizam além de sua imaginação, brinquedos e objetos que fazem parte do seu universo lúdico. Identificamos esse tipo de brincadeira junto às crianças com PC que se encontram na fase pré-escolar. Esta condição é semelhante àquelas que podem ser encontradas em qualquer criança desta fase sendo, portanto, um aspecto do lúdico que deve ser plenamente explorado.

Todavia, as brincadeiras das crianças com PC são limitadas em decorrência de vários fatores, tais como: acesso aos espaços físicos, falta de companheiros para brincar, pouco contato com outras crianças e restrita variação dos tipos de brincadeiras.

Os jogos, que em sua maioria se caracterizam como uma prática coletiva, no grupo de crianças com PC se manifestam com outras características. A utilização dos jogos de vídeo game dos microcomputadores como recursos para a prática da atividade lúdica é freqüente entre essas crianças, tanto em fase pré-escolar como na escolar. O caráter de competição se estabelece entre a criança e a máquina num contexto mais individualizado. Os jogos de competição propriamente ditos, de regras e com características relacionadas à competição em grupo, não foram identificados entre as crianças em fase escolar.

A idade em que a criança demonstra interesse pelos jogos de competição, jogos de mesa, ou esportivos, corresponde a seu ingresso num grupo social de extrema importância para a sua vida, a escola. Assim, para a criança com PC, principalmente aquela mais comprometida do ponto de vista motor, esta mudança que é fundamental para o seu desenvolvimento, na maioria das vezes, não acontece por causa da falta de estrutura nas escolas para recebê-la.

Assim sendo, a defasagem que as crianças com PC sofrem é dupla, ou seja, deixam de ter direito a um aprendizado formal, bem como o de fazer parte de um outro grupo social que lhe permitiria vivenciar outras experiências lúdicas mais diretamente

relacionadas ao jogo. O resultado desta condição é uma tendência ao isolamento. As relações ficam restritas aos familiares e aos parentes mais próximos, os quais tentam suprir essas necessidades, mas que, contudo, são insuficientes para garantir um desenvolvimento mais pleno possível.

Essas atividades, de qualquer forma, acontecem e para que elas sejam minimamente efetivas, a criança com PC depende muito, e principalmente, de sua família no sentido do suprimento de suas necessidades físicas, de locomoção, de exploração de novos espaços e oportunidades. Entre essas pessoas, os pais são os elementos mais presentes, seguidos dos irmãos, avós, tios e primos. Em menor proporção destacam-se os amigos e companheiros. Verificamos que as relações interpessoais se restringem aos familiares. No caso das crianças que freqüentam a escola as relações se ampliam, embora fiquem limitadas ao período escolar. Isto significa que o convívio, na maioria das vezes, não se estende para além da escola.

O papel da família, como já vimos, é essencial no cotidiano das crianças com PC. Os pais dessas crianças, além da responsabilidade de criá-las e educá-las, tiveram que aprender e entender que estas funções se tornam mais complexas, exigem novos desempenhos e uma constante criatividade. Eles tiveram que rever seus valores pessoais para poder identificar, em seus filhos, possibilidades e potenciais para eles se desenvolverem e encontrar em um caminho de integração com a sociedade.

Assim, mesmo encontrando barreiras sociais, os pais buscam soluções alternativas para seus filhos, que vão ao encontro dos potenciais existentes nessas crianças, assim como em qualquer outra, e que precisam ser explorados, oportunizando-se a sua manifestação, como observamos em todas elas, seja na piscina, no skate, no jogo de dominó nos álbuns ou ao saltar a fogueira da festa junina.

Anexos

ANEXOS

ANEXO 1.

Campinas, janeiro de 1997.

Prezados pais,

Estou desenvolvendo uma pesquisa para o programa de pós graduação, da faculdade de Educação Física da UNICAMP, que tem como objetivo compreender qual é a rotina diária da criança com paralisia cerebral e de que maneira a atividade lúdica faz parte de seu cotidiano.

Para tanto, necessito de sua colaboração no sentido de fornecer informações sobre os hábitos que fazem parte da rotina diária de seu filho, mais especificamente nos finais de semana (sábado e domingo). Gostaria que vocês descrevessem detalhadamente todas as atividades relacionadas à sua criança desde o acordar até o adormecer noturno.

Esperando contar com sua valiosa colaboração, antecipadamente receba os meus agradecimentos.

Atenciosamente

LÍGIA MARIA DE GODOY CARVALHO

ROTINA DIÁRIA

PERÍODO DA MANHÃ

1. A que horas seu filho acorda? Ao acordar, descreva quais os hábitos e atividades desenvolvidas até o horário do almoço (café da manhã, banho, passeios, brincadeiras, televisão, sono, etc...)

PERÍODO DA TARDE

2. Após o almoço, quais são as atividades que seu filho faz no período da tarde?

PERÍODO DA NOITE

3. No período noturno, descreva também, quais as atividades que ele tem até a hora em que adormece.

Vocês poderão utilizar as folhas em anexos para descrever a rotina diária de seu filho. Gostaria de solicitar que a descrição seja o mais detalhada possível, procurando colocar todos os hábitos e atividades ocorridas durante o dia.

ANEXO 2.

1-DADOS PESSOAIS

Nome: F

Data de nascimento: 16.03.87

Idade: 10 anos e 4 meses

Escolaridade: não frequenta escola

Componentes da família: pai, mãe e um irmão de 4 anos

Diagnóstico: paralisia cerebral - atetose

Código: F

A - ATIVIDADES DO COTIDIANO (sábado e domingo)

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário e hábitos familiares)

Acorda entre 7 e 8 horas, troca de roupa e faz sua higiene pessoal “xixi e cocô”. Toma café da manhã constituído por um copo de leite gelado com nescau ou suco no carrinho na cozinha. A escolha é feita pela criança. O almoço acontece na casa da avó materna para onde se dirige em torno de 11:00 e 11:30 hs. O café da tarde ocorre por volta das 16:30hs quando volta da casa da avó, toma um copo de suco. O jantar é às 18:00 horas. Dorme normalmente às 22:00 hs. Antes disso, bebe alguma coisa, escova os dentes e é colocada na cama. Ela dorme sozinha.

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos.

Manhã: vê televisão no canal da Globo ou a Cartoon-Network

Tarde: assiste televisão, ouve CDs da Xuxa, Angélica, Lulu Santos. Brinca com letrinhas que tem imã e são colocadas na porta da geladeira formando nomes de pessoas que ela escolhe.

Noite: assiste todas as novelas da Globo e aos domingos vê o Fantástico, programa da TV Globo.

A3- Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc.

F. Vai a casa da avó materna, sistematicamente, todos os dias da semana, inclusive sábados e domingos. Não frequenta outros lugares.

B- PESSOAS ENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA CRIANÇA (família nuclear, amigos, parentes, outros)

As pessoas envolvidas são: pai, mãe, irmão, avós maternos e uma tia-avó.

C- LOCAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

C1- Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas.

Fica no carrinho “Zeus” ou então num colchão de casal que fica no chão da sala deitada. Na casa da vovó também fica no carrinho.

C2- Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas.

As brincadeiras acontecem junto com o irmão no colchão ou no carrinho. **“Ela fica na sala, (no carrinho ou no colchão, no chão) vendo a Globo ou Cartoon-Network, junto com o irmão. Eles brincam e brigam também.”** Na casa da avó **“ ‘ajuda’ a vovó arrumar a cozinha e a tia-avó a costurar. Brinca com letrinhas grudadas na geladeira formando nomes, que ela escolhe, e a vovó ou a tia avó.”** No domingo as brincadeiras acontecem junto com a mãe e o irmão, na casa da avó **“Passamos a tarde toda brincando, ou ouvindo música e depois assistimos Domingão do Faustão.”**

D- TIPOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

. assistir televisão

. ouvir CDs

. brincadeiras com letrinhas imantadas.

2-DADOS PESSOAIS

Nome: D

Data de nascimento: 12.07.91

Idade: 6 anos

Escolaridade: frequenta a escola Catatau (Jardim II)

Componentes da família: pai, mãe e D

Diagnóstico: paralisia cerebral- ataxia

Código: D

A - ATIVIDADES DO COTIDIANO (sábado e domingo)

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário e hábitos familiares)

Sábado - Acordou às 9:30hs. Ficou até às 10:15hs na cama, levantou para escovar os dentes. No intervalo até o almoço alimentou-se com uma maçã e refresco de limão. Almoçou às 13:30hs (arroz, feijão, bife, batatas fritas, banana e esfiha com refresco de limão). Tomou banho às 17:00hs e lanchou bolachas e sorvete. Jantou às 19:00hs (macarrão com ovos mexidos e coca-cola). Tomou, às 20:00hs, outro banho, uma mamadeira de leite com chocolate e foi dormir.

Domingo - Acordou às 9:00hs. Às 10:00hs comeu ovo quente com refresco de uva. Às 11:30hs comeu banana e tomou suco de uva. Almoçou às 12:30hs (canelone, salada de couve-flor, tomate, ervilhas, bife e coca-cola). No meio da tarde comeu bolachas, maçã e pêra. Tomou banho depois do lanche e jantou às 19:00hs (pizza e coca-cola). À noite, antes de dormir, fez exercícios de fisioterapia, tomou duas mamadeiras e adormeceu às 22:30 hs.

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos.

Sábado - Ao acordar brincou na cama de pega-pega e luta de travesseiros. Ainda no período da manhã brincou com o pai de pintar com canetas e giz de cera, e também com massa de modelar. Durante o almoço brincou de casinha e assistiu em fita de vídeo **Ariel-a pequena sereia**. No período da tarde brincou com massa de modelar, brinquedos de encaixe, jogar bola, carrinhos e com prendedores de roupa. À noite dormiu ouvindo histórias.

Domingo - Pela manhã brincou com massa de modelar e com peças de encaixe. Depois do almoço brincou de casinha com a tia, com massa de modelar e com jogo de dominó (dominó de competição). Também brincou com o pai de pintar e depois do banho brincou durante uma hora no microcomputador. A noite brincou novamente com o pai de pintar.

A3- Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc.

No final de semana que foi feito o questionário não houve outras atividades, além das descritas no item anterior.

B- PESSOAS ENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA CRIANÇA (família nuclear, amigos, parentes, outros)

Convive com os pais, tia materna e os primos.

C- LOCAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

C1- Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas.

Na cama, no local onde a criança almoça ou faz seu lanche, no quarto na frente da televisão ou no computador que também fica no quarto.

C2- Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas.

Embora no relatório não esteja especificado, mas pela característica da atividade supomos que havia uma segunda pessoa, pai ou mãe, quando esta descreve: **“brincou na cama de pega-pega e luta de travesseiros até às 10:15hs”, “... brincou com o pai de pintar com canetas e giz de cera..., dormiu ouvindo histórias... , ficou brincando com minha irmã e os primos até às 20:00 hs.”** Outras atividades ocorrem durante o período

do almoço, jantar ou lanche: **“brincou de casinha e assistiu fita de vídeo da Ariel- a pequena sereia, enquanto almoçava ... , juntou pizza e coca-cola enquanto brincava no micro... , brincou de casinha com massa de modelar até às 17:30 hs, comendo bolachas, maçã e pêra com a tia.”**

D- TIPOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

- . pega-pega
- . luta de traveseiros
- . pintura com canetas e giz de cera
- . massa de modelar
- . brincadeira de casinha
- . ver fita de vídeo
- . brinquedos de encaixe
- . jogar bola
- . carrinhos
- . prendedores de roupa
- . escutar histórias
- . jogo de dominó
- . jogos de microcomputador

3-DADOS PESSOAIS

Nome: MF

Data de nascimento: 17.10.93

Idade: 3 anos e 9 meses

Escolaridade: freqüenta escola (pré-escola - jardim)

Componentes da família: pai, mãe e MF

Diagnóstico: paralisia cerebral - hemiparesia

Código: MF3

A - ATIVIDADES DO COTIDIANO (sábado e domingo)

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário, hábitos familiares)

Acorda às 8:30 hs, “... **chama a mamãe e permanece na cama até que alguém vá ao seu encontro (melhor horário para conversar sobre os seus assuntos de escola, amigos, etc)**”, toma mamadeira (cheirando uma fralda ao mesmo tempo). Brinca no intervalo entre o café da manhã e o almoço e também toma banho pela manhã. Almoça na companhia dos pais . No período da noite janta e por volta das 21:00hs vai dormir tomando mamadeira.

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos.

Assiste desenho na TV enquanto toma a mamadeira da manhã. Gosta de ouvir músicas, dançar “... **tem criação nas sua brincadeiras, iniciativa própria**”. Durante o almoço, os pais brincam com ela de teatro para comer melhor. A noite brinca com os pais com suas bonecas, legos, tiaras e dorme assistindo televisão.

A3- Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc.

Faz passeios em casa de parentes e amigos (avós, tios), em parques e circos

B- PESSOAS ENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA CRIANÇA (família nuclear, amigos, parentes, outros)

Convive com os pais, avós, tios, primos e amigos

C- LOCAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

C1- Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas.

Na cama, no local onde faz suas refeições, no tapete, na casa de parentes e amigos, nos parques, circos.

C2- Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas.

A atividade teatral ocorre nos períodos do almoço ou jantar **“... almoça com a nossa presença e com aqueles famosos teatros, pois se deixar comeria muito pouco. Quando tem convidados para o almoço, aí ela quer mostrar sua capacidade.”**

“... diverte-se muito com seus primos e amigos, com boa sociabilidade, porém quando leva seu brinquedo não divide com terceiros, ... nos passeios em parques e circos faz logo amizade com os que estão nos locais.” Depois do jantar se diverte com os pais brincando no tapete, com suas bonecas, legos, tiaras, etc...

D- TIPOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

- . ver televisão (desenhos)
- . música
- . dança
- . teatro
- . bonecas
- . legos
- . tiaras
- . passeios em parque e circos

4-DADOS PESSOAIS

Nome: R

Data de nascimento: 13.04.88

Idade: 9 anos e 3 meses

Escolaridade: frequenta o segundo ano primário

Componentes da família: pai, mãe, dois irmãos (um mais velho e outro mais novo)

Diagnóstico: paralisia cerebral - diplegia

Código: R

A - ATIVIDADES DO COTIDIANO (sábado e domingo)

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário e hábitos familiares)

Sábado - levanta-se às 8:00hs, toma banho e o café da manhã . Na parte da manhã, quando necessário, vai ao salão de barbeiro cortar o cabelo. Almoça e troca de roupa para ir, às 14:00hs, à hípica . O banho ocorre em torno das 17:00hs, janta e por volta das 20:00hs adormece.

Domingo - levanta-se às 8:00hs e após o banho, toma café. Na parte da manhã faz várias atividades, almoçando às 12:00hs. Geralmente o jantar ocorre no McDonald's. Dorme entre às 21:00 e 22:00hs.

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos.

Sábado - no período da manhã as atividades são de brincar, estudar, jogar vídeo game. À tarde volta a jogar vídeo game ou assiste televisão, além de desenvolver atividade de hipismo (anda a cavalo). Depois do banho brinca, assiste televisão e quando há jogo do Palmeiras, transmitido pela televisão, tenta ficar acordado para assistir.

Domingo - quando fica em casa pela manhã estuda, brinca, joga vídeo game. À tarde normalmente sai para passear.

A3 - Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc.

Aos domingos pela manhã normalmente vai a praia ou à piscina. À tarde vai ao Shopping Center, cinema, casa de parentes, e principalmente ao McDonald's.

B - PESSOAS ENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA CRIANÇA (família nuclear, amigos, parentes, outros)

Convive com os pais, irmãos e parentes.

C - LOCAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

C1 - Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas.

Com exceção dos passeios externos os pais não descrevem os locais nos quais as brincadeiras são realizadas.

C2 - Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas.

Da maneira como os pais descrevem as atividades de R, parece-nos que estas ocorrem sempre em companhia do outro irmão, também portador de paralisia cerebral. Descrevem que eles jogam vídeo game, assistem televisão e **“... que brigam também”**

D - TIPOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

- . jogos de vídeo game
- . assistir televisão (jogo de futebol)
- . hipismo
- . praia
- . piscina

5-DADOS PESSOAIS

Nome: V

Data de nascimento: 14.02.90

Idade: 7 anos e 5 meses

Escolaridade: frequenta escola (alfabetização)

Componentes da família: pai, mãe e dois irmãos mais velhos

Diagnóstico: paralisia cerebral- diplegia

Código: V

A - ATIVIDADES DO COTIDIANO (sábado e domingo)

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário e hábitos familiares)

Sábado - levanta-se às 8:00hs, toma banho e o café da manhã . Na parte da manhã, quando necessário vai ao salão de barbeiro cortar o cabelo. Almoça e troca de roupa para ir à hipica às 14:00hs. O banho ocorre em torno das 17:00hs, janta e, por volta das 20:00hs, adormece.

Domingo - levanta-se às 8:00hs e após o banho toma café. Na parte da manhã faz várias atividades, almoçando às 12:00 hs. Geralmente o jantar ocorre no McDonald's. Dorme entre às 21:00 e 22:00hs.

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos.

Sábado - no período da manhã as atividades são de brincar, estudar, jogar vídeo game. À tarde volta jogar vídeo game ou assiste televisão, além de desenvolver atividade de hipismo (anda a cavalo). Depois do banho brinca, assiste televisão e quando há jogo do Palmeiras, transmitido pela televisão, tenta ficar acordado para assistir.

Domingo - quando fica em casa pela manhã estuda, brinca, joga vídeo game. À tarde normalmente sai para passear.

A3- Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc.

Aos domingos pela manhã normalmente vai a praia ou à piscina. À tarde vai ao Shopping Center, cinema, casa de parentes, e principalmente para ao McDonald's.

B- PESSOAS ENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA CRIANÇA (família nuclear, amigos, parentes, outros)

Convive com os pais, irmãos e parentes.

C- LOCAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

C1- Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas.

Com exceção dos passeios externos os pais não descrevem os locais nos quais as brincadeiras são realizadas.

C2- Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas.

Da maneira como os pais descrevem as atividades de V., parece-nos que estas ocorrem sempre em companhia do outro irmão, também portador de paralisia cerebral. Descrevem que eles jogam vídeo game, assistem televisão e “... **que brigam também**”

D- TIPOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

- . jogos de vídeo game
- . assistir televisão (jogo de futebol)
- . hipismo
- . praia
- . piscina

6-DADOS PESSOAIS

Nome: L

Data de nascimento: 01-08-92

Idade: 4 anos e 11 meses

Escolaridade: freqüenta escola (jardim I)

Componentes da família: pai, mãe e L

Diagnóstico: paralisia cerebral- diplegia

Código: L

A- ATIVIDADES DO COTIDIANO (sábado e domingo)

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário e hábitos familiares)

Sábado - Acordou às 7:00 hs, foi ao banheiro sozinho fazer xixi, e depois para a cama dos pais, onde **“... recebe abraços e beijos (vice-versa)”**. Após esse período toma leite na mamadeira, **“.... e sempre que termina o leite, adora ser elogiado, principalmente quando não deixa nada. Sempre digo a ele ‘parabéns, você vai ficar muito forte’.”** Em seguida volta ao banheiro para lavar o rosto e escovar os dentes (sozinho), sendo esta atividade repetida após o almoço e o jantar. A mãe gosta de escolher a roupa para ele vestir, **“... às vezes está frio e ele quer colocar roupa de verão e não desiste fácil, então preciso abrir a janela e mostrar para ele que lá fora (quintal) está frio.”** O almoço foi na casa da avó. Quanto a alimentação, a mãe comenta **“... sempre foi normal e ele sempre quis os talheres (faca e garfo), ultimamente não quer mais os talheres infantis, quando os normais não são muito pontiagudos eu o deixo usar. Durante as refeições, almoço e jantar, tem como hábito tomar água. Fala todo tempo que estamos juntos à mesa e vai terminando querendo saber o que tem de sobremesa.”**

No final da tarde tomou banho e comeu um lanche. O jantar foi às 19:30hs na casa da avó e mais tarde comeu pizza na casa da tia. Dormiu por volta das 23:20hs.

Domingo - Acordou às 8:00 hs e foi para o quarto dos pais. Às 9:00hs foi a missa e voltou às 10:00hs. Almoçou mais cedo neste domingo porque tinha um aniversário marcado para as 13:30hs. No período da tarde permaneceu no aniversário. O retorno foi às 19:30hs, indo direto para o banho, **“ ... no meu banheiro existe uma barra e uma cadeira dentro do box para facilitar. Então L. fica bastante seguro e adora esta hora.”** Foi dormir às 22:00 hs.

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos.

Gosta de brincar com o velotrol no quintal e com os carrinhos de ferro na sala. Brinca com os carrinhos de estacionamento (compra e venda), às vezes pede o caderno de desenho para desenhar e pintar. Gosta de contar histórias, não gosta muito de ver desenhos e filmes na televisão. Está começando a se interessar pelo programa “Chaves” do SBT. Na parte da tarde do sábado brincou com velotrol no quintal e com carrinhos na sala.

No domingo as atividades aconteceram na chácara onde se comemorou o aniversário. L. pulou, correu e brincou a tarde toda. À noite ele e o pai brincaram com as bexigas.

A3- Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc... .

L. faz muitos passeios e neste final de semana, especificamente, quis acompanhar o pai na ida à oficina e ao escritório e ficou com o avô na rua passeando. Também no sábado foi almoçar e jantar na casa da avó e da tia. Acompanhou os pais à missa e participou da festa de aniversário da prima, realizado numa chácara. A mãe relata que **“... na época de bastante sol, ficamos no clube, o L. adora piscina.**

B- PESSOAS ENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA CRIANÇA (família nuclear, amigos, parentes, outros)

Pai, mãe, avós, tias e primos. A mãe descreve que **“... eu não citei nomes de crianças, porque o meu filho fica a maior parte do tempo com adultos, na família não tem crianças na faixa etária do L, apenas acima dos 14 anos. Os vizinhos são muito agradáveis, mas não gostam de deixar as crianças brincarem juntas, pois durante a semana ficam com empregadas e assim não foi criado elo de amizade entre L e o amigo, que é o único que poderia brincar. E na escola, por enquanto, ainda não tive oportunidade de conhecer melhor os alunos da classe, os quais o L. tem contato, porque as mães trabalham e a maioria das crianças não são levadas pelos pais.”**

C- LOCAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

C1- Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas.

Nos espaços internos da casa (quarto e sala), no quintal da casa, na rua acompanhado por um adulto, no clube, na chácara e na casa dos avós.

C2- Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas.

As relações interpessoais são constantes, parecendo-nos que a criança participa de todas as atividades propostas para o final de semana junto aos pais e familiares. Estas atividades vão desde as da vida diária, bem como as atividades lúdicas e de lazer.

D- TIPOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

- . velotrol
- . carrinhos de ferro
- . desenhar
- . pintar
- . contar histórias
- . ver televisão
- . atividades físicas de correr, pular
- . bexigas
- . ir à piscina

7-DADOS PESSOAIS

Nome: M

Data de nascimento: 12.02.92

Idade: 5 anos e 5 meses

Escolaridade: frequenta escola (jardim)

Componentes da família: pai, mãe e M

Diagnóstico: paralisia cerebral- quadriplegia espástica

Código: M

A- ATIVIDADES DO COTIDIANO (sábado e domingo)

A1- Atividades da vida diária (alimentação, higiene, vestuário e hábitos familiares)

Sábado - Acordou às 8:30hs, “... pede leite, e volta a dormir novamente só que na minha cama mais ou menos uma meia hora ou 40 minutos a mais.” Ao levantar, toma café com bolachas e, em seguida, fez a higiene pessoal no banheiro (xixi, cocô, lavou o bumbum, escovou os dentes, lavou o rosto, penteou o cabelo). Trocou de roupa, mas a mãe escolhe aquela que iria colocar. O almoço foi na casa da avó, “... meu irmão de Santa Rita estava lá, almoçamos todos juntos e viemos para casa lá por 14:30hs da tarde.” Tomou mamadeira no meio da tarde e dormiu de 15:30hs às 17:30hs, aproximadamente. Ao acordar tomou outra mamadeira, fez xixi e cocô novamente e tomou banho. À noite comeu na comemoração do aniversário de seu amigo. Chegaram do aniversário quase 23:40hs, trocou de roupa e se preparou para dormir, “... deita na cama com a gente até adormecer, e depois eu ou o pai a colocamos na cama dela.”

Domingo - Dorme muito bem à noite e acorda às 8:30hs, pede leite e volta a dormir até quase 10:00 hs na cama dela. Ao acordar vai para a cama dos pais e fica conversando com os mesmos. Levanta e a rotina inicial do sábado se repete. Almoçou por volta de 13:00hs e adormeceu depois do almoço, por volta de 14:40hs, dormindo até às 16:30hs . Acordou, tomou uma mamadeira. Mais tarde tomou banho com o pai, jantou e foi passear na casa da avó. Retornou às 22:30hs, trocou de roupa e tomou uma mamadeira, escovou os dentes e adormeceu por volta de 23:15hs.

A2- Atividades lúdicas: brinquedos, brincadeiras e jogos.

Brincou na piscina de bolinhas no aniversário no sábado à noite, “... ela adorou, se jogava, pulava, brincava normalmente dentro de suas possibilidades com a criançada.” Após o aniversário, foi à casa da avó e ficou brincando com a tia de andar de um sofá para o outro, sem parar. No domingo, pela manhã, ficou brincando com os pais na cama e conversando também, “... a primeira coisa que comentou foi que no aniversário dela do ano que vem, ela quer que o pai coloque a piscina de bolinhas para ela também.” No período da tarde do domingo deitou na sala para ver televisão, dormiu e quando acordou ficou assistindo um pouco do Domingão do Faustão e depois

“... quis brincar de escolinha, usando seu pai e a mim como alunos, enfim fala, dá ordens como a professora.”

A3- Atividades de lazer: passeios, festas, visitas, etc.

No sábado pela manhã saiu com a mãe para comprar o presente para o aniversário do seu amigo. Foi passear na casa da avó onde almoçou, retornando para casa e ajudando a mãe a aguar as plantas de sua casa. A noite foi para a festa de aniversário de seu amigo. No domingo foi visitar novamente as avós, **“... para levar laranjas, mamão, mandioca, abacate, enfim um pouco para cada avó.”** A noite saiu com os pais para dar umas voltas de carro e passar um pouco na casa da avó

B- PESSOAS ENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA CRIANÇA (família nuclear, amigos, parentes, outros)

Pai, mãe, avós, tios e amigos da escola.

C- LOCAIS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

C1- Espaços em que ocorrem as atividades lúdicas.

Nos espaços internos de sua casa - quarto e sala -, na casa dos avós, no local onde foi realizado o aniversário.

C2- Quais e como as relações interpessoais são estabelecidas.

As relações interpessoais ocorrem mais frequentemente com os pais e parentes mais próximos. Os momentos junto com os pais no final de semana (brincadeiras e conversas na cama) favorecem o contato entre a criança e os pais. Durante o aniversário a mãe relata que **“... M enfim comeu, bebeu e brincou com a amiga de classe dela.”** Os personagens de sua brincadeira “escolinha” são os pais que fazem parte do seu mundo imaginário, ou com a tia quando a mãe relata **“... fomos na casa da outra avó, e lá ela contou tudo e ficou andando de um sofá para o outro sem parar e com a tia dela presente ela brinca mais ainda.”**

D- TIPOS DE ATIVIDADES LÚDICAS

- . ver televisão
- . brincadeiras na piscina de bolinhas
- . atividade físicas de pular, jogar bolinhas
- . brincadeira de escolinha

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIDAR, J. - **O recém-nascido doente: um protagonista entre a vida e a morte.** Campinas, 1996. 50p. Monografia (Especialização em Psicodrama) - Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas.
- ALVES, Z.M.M.B. & SILVA, M.H.G.F.D. - Análise de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, 2 : 61-69, 1992.
- ARIÈS, P. - **História social da criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981. 279p.
- AUFAUVRE, M. - **Aprender a brincar aprender a viver.** São Paulo, Manole, 1987. 356p.
- BASIL, C. - Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. - **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. p. 252-271.
- BLASCOVI-ASSIS, S.M. - **Lazer e deficiência mental.** Campinas, Papirus, 1997. 112p.
- BOBATH, K. - **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral.** São Paulo, Manole, 1984. 110p.
- BRANDÃO, J.S. - **Bases do tratamento por estimulação precoce da paralisia cerebral: dismotria cerebral ontogenética.** São Paulo, Memnon, 1992. 104p.
- BRUYNE, P. - **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais.** 3.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986. 251p.
- CAILLOIS, R. - **Os jogos e os homens.** Lisboa, Cotovia, 1990. 228p.
- CARVALHO, L.M.G. - **Brinquedo e brincadeira: uma chance para a criança com paralisia cerebral.** Campinas, 1992. 60p. Monografia (Especialização em Educação Física Adaptada) - UNICAMP.

- DANTAS, H. - A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: _____; LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K. - **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992. p. 85-98.
- ECO, H. - **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.345p.
- FINNIE, N. A. - **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. 2.ed. São Paulo, Manole, 1980. 351p.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. 121p.
- HOLANDA, A.B. - **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986. 1838p.
- HUIZINGA, J. - **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1993. 243p.
- KISHIMOTO, T.M. - **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, Livraria Pioneira, 1994. 62p.
- LAUNAY, C. & BOREL-MAISONNY, S. - **Distúrbios da linguagem da fala e da voz na infância**. 2.ed. São Paulo, Roca, 1986. 350p.
- LEIF, J. & BRUNELLE, L. - **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 179p.
- LEONTIEV, A.N. - Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; _____. - **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.5.ed. São Paulo, Ícone,1994. p. 119-142.
- LÜDKE, M. & ANDRE, M.E.D.A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.
- MACEDO, C.C. - Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: VALLE, E. & QUEIROZ, J.J., orgs. - **A cultura do povo**. 3.ed. São Paulo, 1984.144p.

- MACHADO, A. - **Neuroanatomia funcional**. Rio de Janeiro, Atheneu, 1988. 292p.
- MARCELINO, N.C. - **Pedagogia da animação**. Campinas, Papirus, 1990. 149p.
- MARTINEZ, C.M.S. - **Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no início dos anos 90: a visão dos pais**. São Carlos, 1992. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal São Carlos.
- MINAYO, M.C.S. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo, Hucitec, 1996. 269p.
- NELSON, C.A. - Paralisia cerebral. In: UMPHRED, D.A. - **Fisioterapia neurológica**. São Paulo, Manole, 1994. p.237-255.
- OLIVEIRA, P.S. - **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis, Vozes, 1986. 96p.
- OLIVEIRA, M.K. - Vygotsky e o processo de formação dos conceitos. In: DANTAS, H.; LA TAILLE, Y.; _____. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992. p. 23-34.
- OLIVEIRA, M.K. - **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo, Scipione, 1997. 111p.
- PADUA, E.M.M. - O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, M.C.M., org. - **Construindo o saber: técnicas de metodologia científica**. Campinas, Papirus, 1988. p. 149-180.
- PÁDUA, E.M.M. & POZZEBON, P.M.G. - O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos. **Rev. Ciên. Méd. Puccamp**, 5(2): 76-82, 1996.
- PALANGANA, I.C. - **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo, Plexus, 1994. 160p.
- PFEIFER, L.I. - **Comprometimento motor e habilidades cognitivas em crianças com seqüelas de paralisia cerebral**. São Carlos, 1994. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.

- PIAGET, J. - **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3.ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1978. 370p.
- PRADO, M.M.R. - Des-cobrimdo o lúdico. **Rev. Terap. Ocupac.** 2(supl.4): 157-163, 1991.
- REGEN, M. - A família e o portador de síndrome de Down. **Temas sobre desenv.**, 9: 16-20, 1992.
- SACKS, O. - **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo, Circulo do Livro, 1990, 1990. 262p.
- SCHWARTZMAN, J.S. - Paralisia cerebral. **Temas sobre Desenv.**, 3(supl.13): 4-21, 1993.
- SCHWARTZMAN, J.S. - Paralisia cerebral. **Temas sobre Desenv.**, 6: 3-5, 1992.
- SCOTT, A.D. - Avaliação do controle motor. In: TROMBLY, C.A. - **Terapia ocupacional para disfunção física**. 2.ed. São Paulo, Santos, 1989. p.46-58.
- VYGOTSKY, L.S. - **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo. Martins Fontes, 1989. 169p.
- WALLON, H. - **Do ato ao pensamento**. Lisboa, Portugalia, 1966. 248p.
- WINNICOTT, D.W. - **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975. 203p.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. - A criança e seus jogos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992. 85p.
- BRUHNS, H.T. - **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, Papirus, 1993. 113p.
- DANIELS, H.(org.) - **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas E, Papirus, 1994. 296p.

- FERNANDES, M.R.R.B. - **Jogo e interação social: estudo do jogo entre crianças normais e com síndrome de Down do 1º ciclo do ensino regular da área de Lisboa**. Lisboa, 1996. 232p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Técnica de Lisboa.
- HEYMEYER, U. & GANEM, L. - Observação de desempenho. São Paulo, Memnon, 1993. 78p.
- KISHIMOTO, T.M. - **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1995. 127p.
- MORRIS, L.R. & SCHULZ, L. - Creative play activities for children with disabilities: a resource book for teachers and parents. Champaign, Human Kinetics, 1989. 215p.
- OAKLANDER, V. - Descobrindo crianças. 7.ed. São Paulo, Summus, 1980. 362p.
- OLIVEIRA, P.S. - **O que é brinquedo**. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1989. 74p.
- PIMENTA, A.C. - **Sonhar, brincar, criar, interpretar**. São Paulo, Ática, 1986. 80p.
- SHERIDAN, M.D. - Brincadeiras espontâneas na primeira infância: do nascimento aos seis anos. São Paulo, Manole, 1990. 81p.
- VAYER, P. & RONCIN, C. - A integração da criança deficiente na classe. São Paulo, Manole, 1989. 184p.